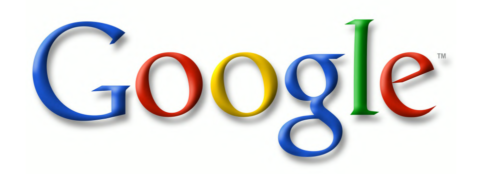
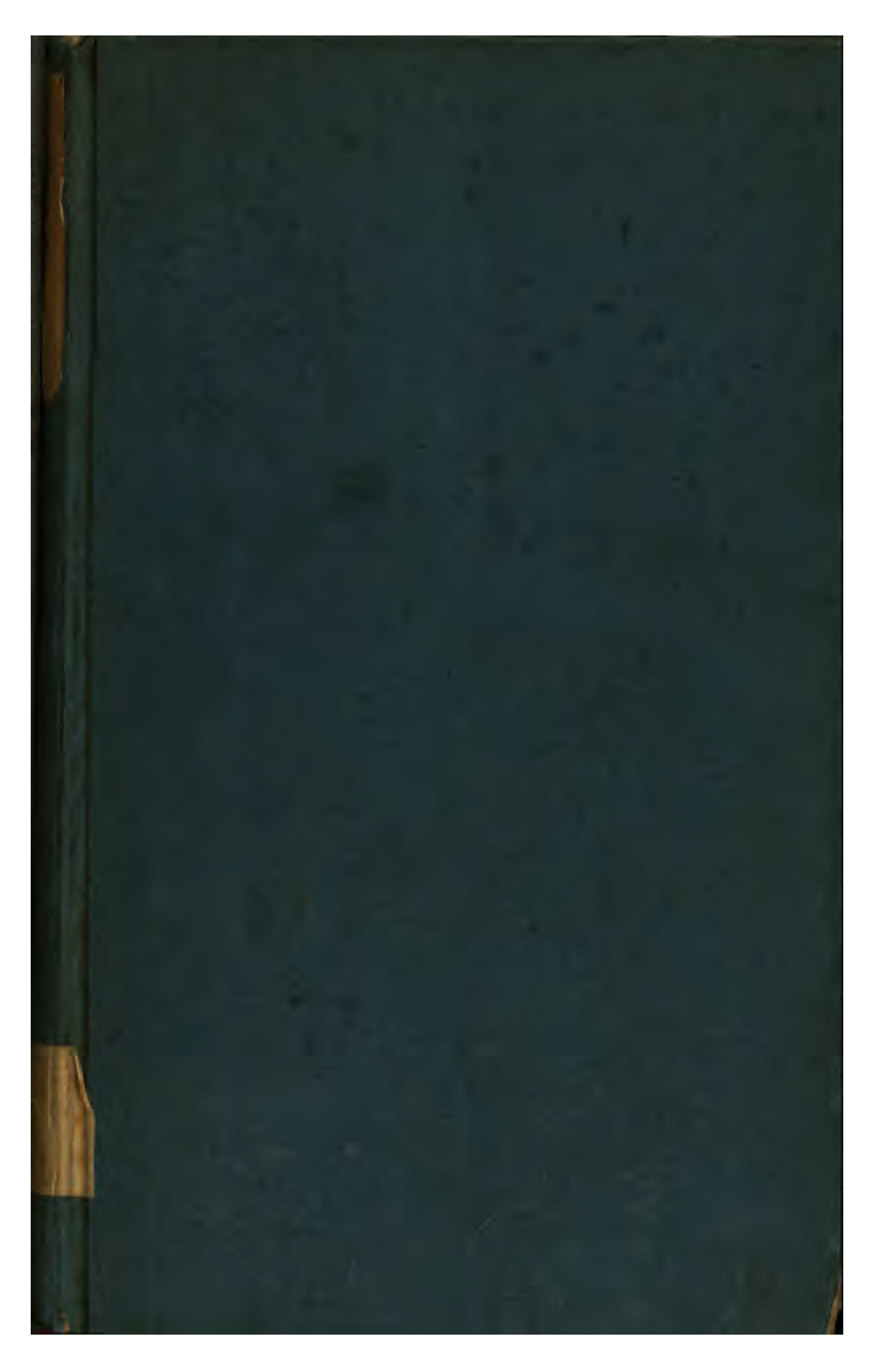
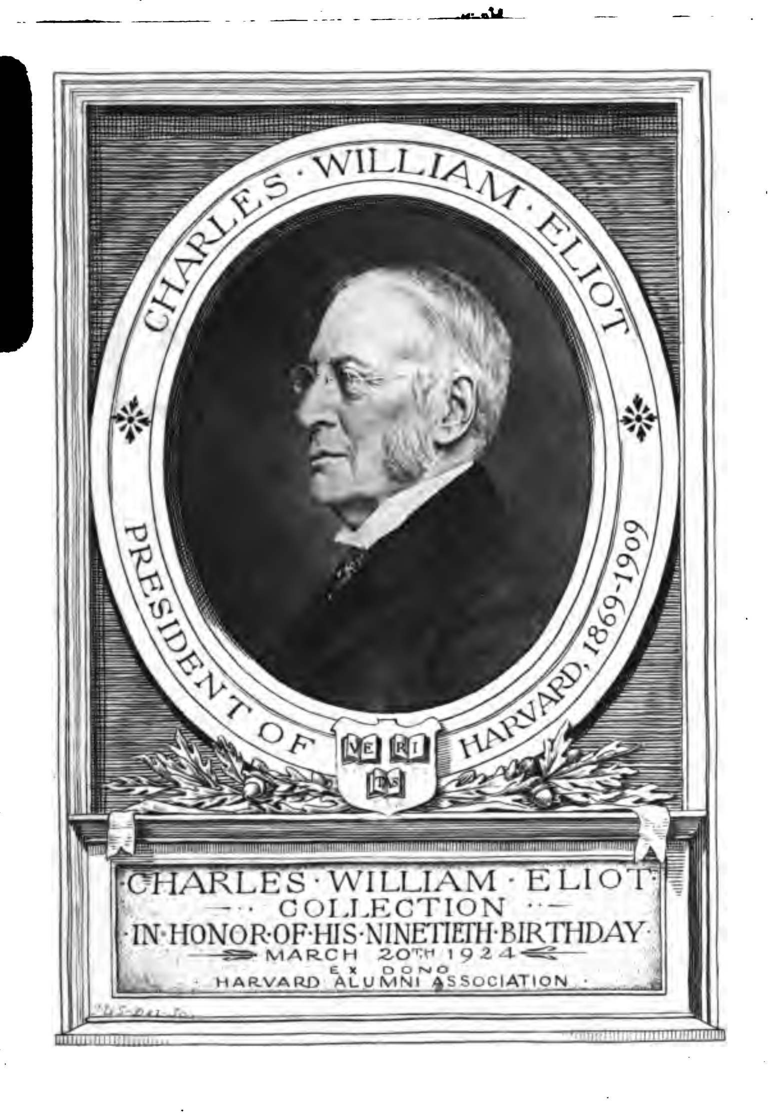





CHARLES · WILLIAM · ELIOT
PRESIDENT OF HARVARD, 1869-1909
VE RI TAS
CHARLES · WILLIAM · ELIOT
COLLECTION
IN · HONOR · OF · HIS · NINETIETH · BIRTHDAY
MARCH 20TH 1924
EX DONO
HARVARD ALUMNI ASSOCIATION

Schule und Unterricht.

Abhandlungen

über

wichtige pädagogische Fragen unsrer Zeit.

Von

Dr. Heinrich Gräfe.



Berlin, 1839.
Verlag der Buchhandlung von Carl Friedrich Amelang.
(Brüderstraße Nr. 11.)

Vorwort.

Der größere Theil der Abhandlungen, welche hier dargeboten werden, ist schon früher in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften gedruckt erschienen; da sie aber damals meist nur in einem kleinern Kreise bekannt wurden, und vielen meiner Freunde ein Wiederabdruck derselben angenehm sein wird, so erscheinen sie von Neuem neben andern, welche jetzt zuerst dem Drucke übergeben worden sind. Fast alle berühren pädagogische Fragen, die in den letzten zehn Jahren die Aufmerksamkeit der Pädagogen und Schulmänner mehr oder weniger auf sich gezogen haben, und über welche öffentlich verhandelt worden ist; und ich glaube daher, daß die Sammlung derselben für die Schulwelt nicht ohne Interesse sein wird. Die erste Abhandlung ist gegen die verkehrte und gefährliche Ansicht gerichtet, daß die Volksschule zur sittlichen Bildung wenig oder nichts beitragen könne, und ich hoffe, daß durch dieselbe die sittliche Aufgabe der Schule manchem Volksschullehrer klarer werden wird. Die Abhandlung über Schulaufsicht, schon früher im Archiv für's practische Volksschulwesen gedruckt, ist nach den Bemerkungen und Einwendungen eines Freundes an mehreren

Stellen verändert und verbessert worden, obgleich im Wesentlichen unverändert geblieben. Die beiden folgenden Abhandlungen werden zur Berichtigung der Urtheile über die wechselseitige Schuleinrichtung, die bald mit Lobsprüchen überhäuft, bald auf das Härteste getadelt wird, beitragen. In der Beantwortung der Frage: Was ist die Schule? habe ich versucht, die gar oft laut werdende falsche Ansicht von dem Werthe des Schulunterrichts entgegen der Schulzucht zu berichtigen. Die beiden zunächst folgenden verbreiten sich über Graser's Erziehungssystem und Elementar-Unterrichts-Methode, welche den meisten Lehrern noch zu wenig bekannt ist, und von Andern, die sie kennen, gar häufig mißverstanden wird. Was über die Aufgabe der Gymnasien gesagt ist, mag als ein Versuch betrachtet werden, die verschiedenen Ansichten über das Wesen des Gymnasiums mit einander zu vereinigen. Die kleinen Abhandlungen endlich unter der Aufschrift: »Vermischte Aufsätze« berühren manchen dem Schulmanne interessanten Gegenstand, und sie werden daher Vielen nicht unangenehm sein, wenn sie ihr Thema auch nicht erschöpfen.

Jena, im September 1838.

Der Verfasser.

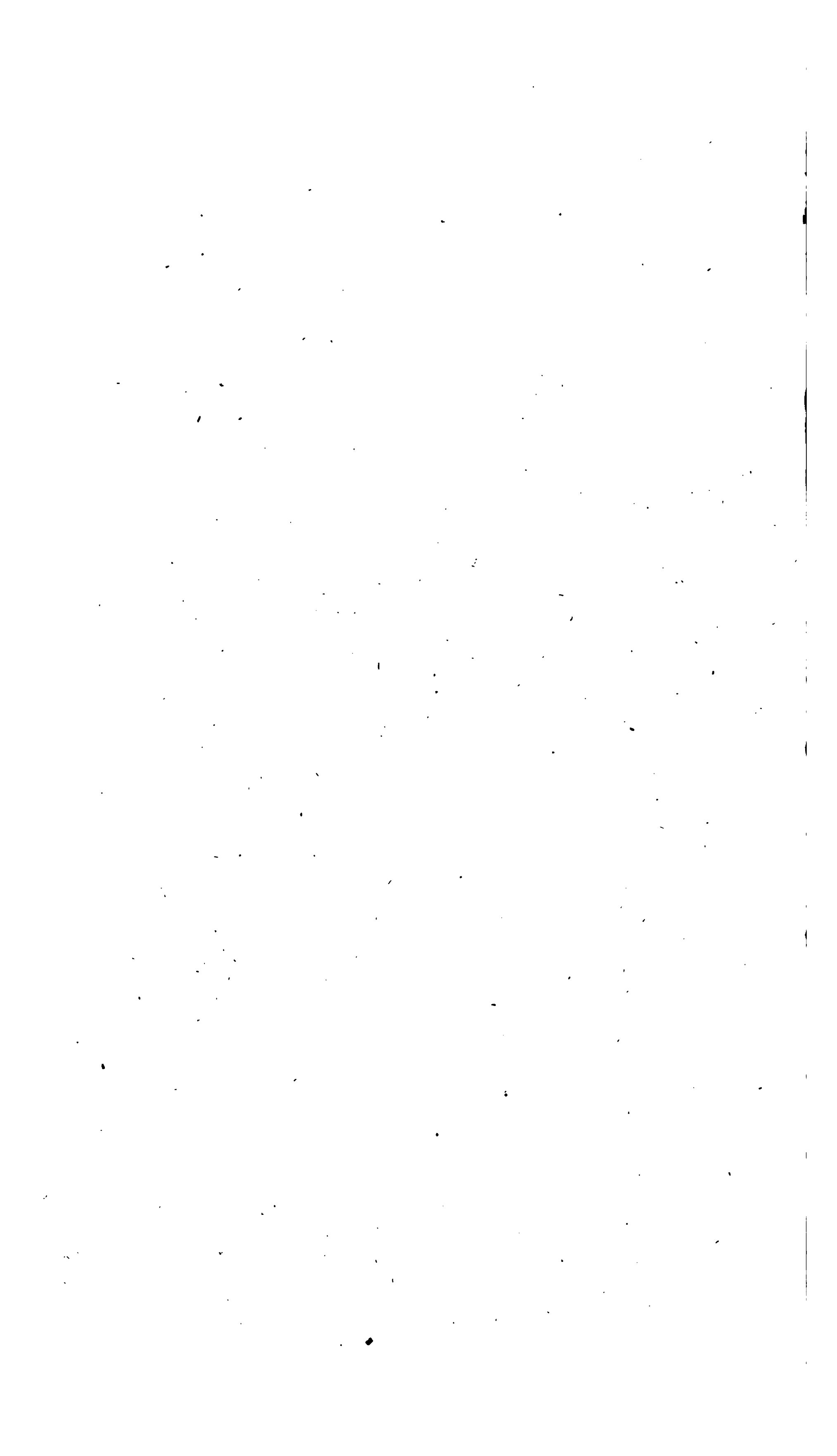
Inhaltsverzeichniß.

Druckfehler und Verbesserungen.

S. 7	Z. 15	v. o.	lies	Theatrum Diabolorum statt Th. Dialectorum
» 26	» 8	v. o.	»	diese statt jede
» 31	» 8	v. o.	»	im statt in
» 31	» 15	v. u.	»	tüchtige statt thätige
» 50	» 19	v. o.	»	führt statt führe
» 50	» 19	v. o.	»	übt statt übe
» 57	» 14	v. o.	»	können statt kann
» 57	» 16	v. o.	»	hinzuführen vermag statt hinführen kann
» 57	» 7	v. u.	»	können statt könne
» 59	» 19	v. o.	»	sucht statt suche
» 82	» 9	v. o.	»	auch in statt euch in
» 94	» 14	v. u.	»	allgemein statt allgemeinen
» 350	» 5	v. u.	streiche	nur

I.

Ueber die sittliche Wirksamkeit der Volksschule.



1.

Die Frage, ob die Menschheit sittlich fortschreite, ist schon oft angeregt und es ist darüber schon viel hin und her gesprochen worden. Von Vielen wurde diese Frage bejaht, von Andern verneint, und wenn die Letztern auch nicht geradezu behaupteten, daß die Welt rückwärts gehe, daß sie sittlich schlechter werde, so sprachen sie sich doch dahin aus, daß die Menschheit in Bezug auf Moralität sich in einem Kreise bewege, daß sie weder vor- noch rückwärts gehe, daß die sittliche Beschaffenheit der Menschen im Wesentlichen dieselbe bleibe und nur nach Zeit, Art und Verhältnissen im Leben sich verschieden äußere. Was mich betrifft, so lebt in mir der innige Glaube an eine fortschreitende Vervollkommnung des Menschengeschlechts, und ich würde einen großen Schatz verloren achten, wenn ich diesen Glauben aufgeben müßte. Ich sehe auch nicht ein, wie ich als Christ an dem Besserwerden der Menschheit zweifeln könnte; denn müßte ich dann nicht auch annehmen, daß das göttliche Wort unwirksam sei, daß es keine bessernde Kraft in sich habe? Müßte ich dann nicht annehmen, daß die Erlösung des Menschengeschlechts durch den Gottessohn ohne wahre Folgen, mithin nutzlos, wenigstens nicht von so hoher Bedeutung sei, als der Christ glaubt, oder doch glauben sollte? An der Wirksamkeit der göttlichen Lehre für die sittliche Veredlung der Menschheit kann ich nicht zweifeln, ich würde mich sonst nicht mehr einen Christen nennen können. In der Erfahrung findet mein Glaube eine mächtige Stütze. Denn wenn ich die Blätter der Geschichte durchgehe, so finde ich seit Jesus Christus die christliche Welt im sittlichen Fortschritte begriffen *). Wer

*) „Meine innigste Ueberzeugung drängt mich, zu bekennen, daß ich den Einfluß der christlichen Religion auf die Sittlichkeit der Völker für groß und sehr wichtig halte. Je vertrauter ich mit den Schriften der Griechen und Römer und mit den historischen Denkmälern ihres sittlichen Zustandes geworden bin, desto mehr hat es mir eingeleuchtet, daß in den

könnte auch zu leugnen wagen, daß die Menschen sittlicher geworden sind, seit der Erlöser auf der Erde wandelte und seine göttliche Lehre den Völkern verkündigte? Oder meint man vielleicht, es sei in der christlichen Welt jetzt ein Wendepunkt eingetreten, so daß sie nun wieder rückwärts gehe, sittlich sich verschlechtere? Wie im Leben Alles wechselt, so wechselt auch der sittliche Zustand der Völker, wird bald schlechter, bald besser durch tausend hierauf einwirkende Ursachen, und es würde thöricht und gegen alle Geschichte sein, wenn man annehmen wollte, daß die Menschheit auf der Bahn der sittlichen Bildung fortwährend vorwärts schreite. Es läßt sich in dem Leben jedes Volkes eine Periode nachweisen, wo die Kraft in jugendlicher Frische dastand, wo die glänzendsten Eigenschaften und die großartigsten Thaten sich entfalteten, wo alles Schöne, Edle, Große herrlich gedieh; aber auch eine andere, wo die Kraft erschlaffte, wo der Sinn für das Große und Edle allmählig unterging und zuletzt völlige Verderbniß der Sitten den Untergang herbeiführte. Selbst in der christlichen Welt läßt sich ein solches Steigen und Sinken des moralischen Sinnes nachweisen. Glücklicherweise hat aber die christliche Religion die Macht in sich, nach jedem Sinken

---

sittlich verdorbensten Zeitaltern der christlich=europäischen Völker doch mehr Tugend, mehr Bescheidenheit im Laster, besonders bei den niedrigen Volksklassen vorhanden gewesen sei, als bei jenen so sehr gerühmten Völkern des Alterthums."

Garve. Uebersetzung und Erläuterung der Ethik des Aristoteles. 1. Band. S. 122. 131.

„Das Christenthum hat eine Menge unsittlicher und schändlicher Gewohnheiten und barbarischer Gebräuche ausgerottet, die Achtung gegen die niedern Stände, Wohlthätigkeit, die stillen Tugenden des Hauses befördert, die Vaterlandsliebe erweitert, die Gleichheit und die Würde der Menschen anerkannt, den Gehorsam gegen die Gesetze, die Ehe mehr geheiligt und noch in vieler andern Hinsicht die Sitten veredelt."

Stäudlin, Geschichte der Sittenlehre Jesu. 1. Band.

„Es kann nun allerdings nicht geleugnet werden, daß jetzt das Sittenverderben groß genug sei, aber wir dürfen auch nur eine Zeit lang bei jenen Völkern verweilen, denen die Religion selbst die größten Ausschweifungen erlaubte, wir dürfen nur an die Adonien, an die Bacchanalien und an andere religiöse Feste der Vorzeit denken, um uns zu überzeugen, daß damals wirklich das Sittenverderben größer gewesen sei und die Ausschweifungen weiter um sich gegriffen hatten. Unter der Hülle der Religion, unter der Autorität der Priester wurden damals die niedrigsten Schandthaten verübt rc."

Pölitz, Sind wir berechtigt, eine größere künftige Aufklärung und höhere Reife unseres Geschlechts zu erwarten? Leipzig 1805. S. 90.

des sittlichen Lebens dasselbe von Neuem zu heben, weil sie ein unversieglicher Quell des Lebens und der sittlichen Kraft ist. Möglich wäre es wohl, daß der sittliche Höhepunkt hinter uns läge, und daß wir vor der Hand abwärts gingen; doch glaube ich dies nicht. Es ist eine alte Erfahrung, daß die Vergangenheit stets lichter erscheint, als sie wirklich war, und daß die Gegenwart gegen sie immer in Schatten tritt. Mit der Gegenwart stehen wir in unmittelbarer Verbindung; wir sehen an ihr alle, selbst die kleinsten Flecken; wir empfinden Alles, was uns unangenehm berührt, lebendiger und tiefer; das gegenwärtige Uebel erscheint uns immer größer, als das vergangene, dagegen stellt sich uns die Vergangenheit immer lieblicher dar, eben weil sie mit unsern Wünschen und Ansichten, Neigungen und Hoffnungen nicht unmittelbar in Zwiespalt tritt, weil ihre Uebel uns nicht treffen. Die Lichtpunkte vergangener Zeiten glänzen noch lange fort, und blenden das Auge, während die dunkeln Flecken dem Blicke mehr und mehr entschwinden, je weiter wir uns von ihnen entfernen. Die Sitten haben jetzt allerdings eine andere Gestalt erhalten, als sie früher hatten, aber darum sind sie noch nicht schlechter geworden.

Wo sind denn die Zeichen, welche auf wachsendes Sittenverderben hindeuten? Ich bemerke viele moralische Uebel, aber ich kann auch nicht die große sittliche Kraft verkennen, die noch unter uns wohnt; die Laster, wodurch so Viele in grenzenloses Verderben sich stürzen und die Ruhe und das Glück ihrer Nebenmenschen zerstören, erfüllen mich mit Wehmuth, aber die Tugenden, an denen wir noch reich sind, richten meinen Glauben an die Menschheit wieder auf; manche Arten von Verbrechen kommen jetzt häufiger vor, dagegen ist aber auch die Zahl der Menschen größer, welche nicht bloß aus Instinct und Gewohnheit, sondern mit klarem Bewußtsein und aus Grundsätzen gut handeln. Man sagt: die Menschen waren sonst bescheidener, wahrhafter, treuer, biederer, aber auch jetzt sieht der aufmerksame Beobachter der menschlichen Handlungen noch eine große Menge von Menschen, welche diese Tugenden in ihren Handlungen abspiegeln. Gab es sonst weniger Bettler, so gab es auch weniger Menschen; war man sonst arbeitsam und thätig, so ist man es jetzt gewiß in einem höhern Grade. Man klagt jetzt über Luxus und Ueppigkeit, aber früher war es nicht besser, nur die Gegenstände des Luxus und die Arten der Ueppigkeit waren andere. Gab es sonst weniger Kriminalrichter, und waren die Gefängnisse minder bevölkert, so waren dagegen auch die offenen Gewaltthaten zahlreicher, die Straßen unsicherer.

Man gebe doch bestimmt die Zeitperiode an, wo die Sittlichkeit größer war! Durch das ganze Mittelalter hindurch sehen wir neben manchen preiswürdigen Eigenschaften und Thaten Händelsucht, Trägheit, Grausamkeit, welche selbst in der Gesetzgebung hervortritt, Rohheit und Aberglauben mit einem Gefolge von Lastern und Verbrechen, Völlerei, Unzucht, Ueppigkeit aller Art, Fanatismus;*) und die gänzliche Erschlaffung der sittlichen Kraft bewirkte im funfzehnten Jahrhundert eine allgemeine Sehnsucht

*) Von den vielen Belegen hierzu mögen hier nur einige wenige, mir im Augenblick gerade zu Gebote stehende, angeführt werden.

Man lese die Klagen Dittmar's von Merseburg über die Ueppigkeit, besonders der Frauenzimmer.

Die Sittenlosigkeit der Geistlichen im Anfange des 13. Jahrh. überstieg alle Grenzen (vgl. der canonische Wächter. 1833. Nr. 6), und es läßt sich denken, wie verdorben da auch das Volk sein mußte.

Welche schlechten Sitten herrschten während des Mittelalters auf den Universitäten! „Studirende und öffentliche Weiber wohnten häufig in demselben Hause beisammen; die Schlupfwinkel verbotener Lüste standen dicht neben den Hörsälen berühmter Lehrer, und die Vorträge der letztern wurden häufig durch das Geschrei und die Zänkereien von Buhldirnen und Hurenwirthen gestört." — „Im Jahr 1218 gingen manche Studirende und deren Bedienten Tag und Nacht mit Waffen einher, tödteten und verwundeten viele Menschen, schändeten und entführten Frauen und Jungfrauen und verübten Straßenraub, Einbrüche und andere Verbrechen. Es dauerte einige Jahre, ehe man dem Unwesen steuern konnte."
Meiners, Geschichte der hohen Schulen 1. Band. S. 106 f.

Man denke an die Raubritter, die während des Mittelalters die Wege so unsicher machten, daß Niemand, der Gegenstände von Werth bei sich führte, sicher durch Deutschland reisen konnte, wenn er nicht ein hinreichendes bewaffnetes Gefolge bei sich hatte.

„Die Sünden der Deutschen zahlten zur Zeit des ersten Auftretens Luthers einen Theil der bedeutenden Kosten der Erbauung der Peterskirche. Dieser von der Kirche von Rom verkaufte Ablaß gab den überzeugendsten Beweis von der Verderbtheit der Sitten; denn man mußte auf eine gute Einnahme in den Ländern rechnen, wo namentlich die Verhältnisse zwischen beiden Geschlechtern in einen Zustand furchtbarer Ausschweifungen verfallen waren und wo die Kloster- und Weltgeistlichen durch ihre Zügellosigkeit zur Demoralisation der Familienverhältnisse so vorzüglich beigetragen haben."

In welchem furchtbar unglücklichen Zustande schmachteten im Mittelalter die Bauern. Sie waren die Sclaven des Adels und der Geistlichkeit und der willkürlichsten Tyrannei dieser Preis gegeben. Ihr sittlicher Zustand ist gewiß nicht besser gewesen, als ihr physischer und intellectueller.

nach einem bessern Zustande und die Reformation der Kirche. Aber auch in den nächsten Jahrhunderten nach der Reformation zeigen sich alle die Fehler und Laster, wegen welcher man die Gegenwart hinter die Vergangenheit zurücksetzen will, in reichem Maße, als da sind: Geiz, Habsucht, Wucher, Betrug, Liederlichkeit, Kleiderpracht, Leckerei, Gefräßigkeit, und dazu noch Rohheit, Raub- und Mordsucht, finsteres Brüten über alchymistischen Geheimnissen, die empörendste Verfolgung Andersdenkender. *)

Wenn man den sittlichen Zustand Deutschlands seit dem Jahre

---

*) Man denke doch nur an die Art und Weise, wie damals die Kriege geführt, an die Scheiterhaufen, welche für die sogenannten Ketzer angezündet wurden, an die Pariser Bluthochzeit, an die Hexenprocesse ꝛc.

Man denke an die wollüstigen Sitten der Höfe, an die im 16. und 17. Jahrhundert herrschende große Kleiderpracht, und vergleiche folgende Schrift: Theatrum Dialectorum, d. i. wahrhafte, eigentliche und kurze Beschreibung allerlei gräulicher und abscheulicher Laster, so in diesen letzten, schweren und bösen Zeiten, an allen Orten und Enden fast bräuchlich, auch grausamlich im Schwange gehen. Gedruckt zu Frankfurt a. M. 1575 Fol. Es sind darin mehrere Schriften damaliger Sittenprediger zusammengedruckt, als der Sabbathsteufel, der Eidteufel, der Fluchteufel, der Sorgeteufel, der Faulteufel, der Spiel-, Sauf-, Eheteufel ꝛc. ꝛc.

Im Jahre 1540, einem guten Weinjahre, starben in Deutschland über 400 Menschen am Trunk.

Unter Heinrich VIII. wurden nicht weniger als 70,000 Menschen wegen Raubs und Diebstahls streng bestraft. Es war nichts Ungewöhnliches, daß Banden von 60 Köpfen und darüber im Lande herumzogen, die Getreidefelder abmähten und anderen Schaden anrichteten, ja, in London selbst mußte ein Kriegsprofoß aufgestellt werden, der auf den Straßen summarische Execution ausübte.

(Aus einer im Februar 1837 von Lord John Russel gehaltenen Parlamentsrede.)

Nach dem dreißigjährigen Kriege, auch noch im 18. Jahrhundert war die öffentliche Sicherheit weit mehr gefährdet, als jetzt.

Im Jahre 1734 gab Herzog Ernst von Jena das Gesetz, daß ohne alles Ansehn der Person Jeder gehängt werden solle, der 2 Thaler an Werth oder darüber gestohlen habe, weil die Diebstähle auf eine furchtbare Höhe gestiegen waren.

Unter der Regierung des Königs Friedrich Wilhelm I. kamen in Berlin so viele Hausdiebstähle vor, und keine polizeiliche Maßregel dagegen wollte fruchten, daß der König befahl, jeden ertappten Hausdieb zur öffentlichen Warnung aufzuhängen.

Ueber den um die Mitte des 16. und 17. Jahrh. in Berlin herrschenden Luxus vergleiche Cosmar, Sagen und Miszellen aus Berlins Vorzeit 1. Bändchen.

1810 mit dem in der letzten Hälfte des vorigen und in dem ersten Jahrzehend dieses Jahrhunderts vergleicht, so wird der Vortheil gewiß auf die Seite der neuern Zeit treten. Das Ende des vorigen und der Anfang des jetzigen Jahrhunderts zeichnete sich aus durch sittliche Schlaffheit jeglicher Art, namentlich durch religiösen Indifferentismus, durch Unglauben, durch die vorherrschende Sinnenlust. Was die letztere betrifft, so sind die Klagen über die unter uns herrschende Geschlechtslust nicht ungegründet, aber vor dreißig und mehr Jahren war es damit noch schlimmer. Dies beweis't die Menge schmutziger Romane und anderer die Geschlechtslust aufregender und diesen Zweck unverhohlen auf dem Titelblatte aussprechender Bücher, welche damals erschienen. Nur Befangenheit kann leugnen, daß seit zwanzig bis fünf und zwanzig Jahren die Sitten in vieler Beziehung besser geworden sind. Die Verachtung aller Religion wird nicht mehr so offen zur Schau gestellt, als früher, ein frommer, religiöser Sinn hat unleugbar wieder angefangen, in die Familien einzukehren; die Ehe wird jetzt heiliger gehalten als sonst, und trotz aller sittlichen Mängel unserer Zeit herrscht doch größere sittliche Kraft.

Ganz besonders sind es aber die umfassendern Verhältnisse ganzer Stände und Völker, welche in der neuern Zeit dem göttlichen Geiste des Christenthums immer gemäßer gestaltet werden. Die Unterdrückung, in welcher noch bis in unser Jahrhundert herein der Bauernstand gehalten wurde, hat mit der vorzüglich von Preußen schnell und kräftig durchgeführten Aufhebung der Leibeigenschaft und Hörigkeit aufgehört, und eine große Anzahl nützlicher Glieder des Staates ist dadurch von leiblichem und geistigem Elende befreit und aus sittlicher Versunkenheit hervorgezogen worden. Der milde Geist der Liebe hat angefangen die Herzen zu durchdringen und die Scheidewand niedergerissen, welche Glieder desselben Volkes und Bekenner derselben Religion Jahrhunderte von einander trennte, und jede Unterdrückung von Bekennern einer andern Confession ist so gut wie unmöglich geworden. Mit großen Opfern sucht man jetzt einigermaßen das himmelschreiende Unrecht wieder gut zu machen, welches von Christen, die dies aber nur dem Namen nach waren, Menschen anderer Farbe in kalter Gefühllosigkeit angethan wurde, und zahllose Stimmen fordern laut und dringend, daß der Schandfleck, den dadurch vorgebliche Nachfolger des Erlösers dem christlichen Namen aufdrückten, so schnell als nur möglich wieder verwischt werde. Recht und Gesetz sind jetzt mächtiger, als sie es früher waren, und die Unschuld läuft nicht so viele

Gefahr, als sonst, mit dem Scheine des Rechtes unterdrückt zu werden.

Ja, die Erfahrung bestätigt meinen Glauben. Die Sitten mögen sonst einfacher gewesen, manche Tugenden häufiger gefunden worden sein, aber der sittliche Zustand im Ganzen ist besser geworden. Freisein von Fehlern ist noch nicht Tugend, und Gutsein aus Gewohnheit oder aus Mangel an Gelegenheit zum Bösen ist noch nicht Sittlichkeit. Gewissenhafte Beobachtung äußerer Religionsgebräuche wird Niemand schon für Frömmigkeit halten.

Es ist ein sehr gewöhnliches Vorurtheil, daß man Völker, die noch nicht auf einer höhern Stufe der Cultur stehen, deren Lebensverhältnisse einfacher, deren Sitten natürlicher sind, und bei welchen manche Fehler, Laster und Verbrechen, die sich bei cultivirteren Völkern häufiger finden, nicht oder weit seltener vorkommen, für sittlicher hält. Der Wilde hat dieselben Triebe, Neigungen und Leidenschaften, als der Gebildete; es findet in ihm derselbe Kampf zwischen der Sinnlichkeit und der Vernunft, zwischen dem Willen des Fleisches und dem Willen seines Gottes Statt, als bei diesem; er handelt verhältnißmäßig, d. h. nach den Anläßen und Gelegenheiten, die sich ihm zur Sünde darbieten, eben so oft gegen sein Gewissen, als dieser. Aber die Arten seiner Vergehungen sind andere, und sie fallen vielleicht weniger grell in die Augen. Die Zahl der Verbrechen an sich ist freilich bei uns viel größer, als sie es bei unsern Vorfahren vor 1800 Jahren gewesen sein mag, aber die Gelegenheiten und Reizungen zur Sünde sind bei uns auch ungleich zahlreicher.

Die Civilisation ist unstreitig ein Segen, und es wird Niemandem einfallen zu behaupten, daß es für uns besser wäre, wenn wir noch auf derselben Stufe der Cultur ständen, auf welcher unsere Voreltern standen und viele Völker der Erde noch heut zu Tage stehen. Die Civilisation erweckt alle in dem Menschen schlummernden Anlagen, bildet und übt die Kräfte seines Geistes und führt ihn dem Ziele näher, das ihm auf dieser Erde gesteckt ist. Sie hat aber allerdings in ihrem Gefolge auch mancherlei Uebel. Mit der größern Ausbildung der Kräfte wird auch mehr Gelegenheit gegeben, dieselben zu mißbrauchen; je mehr Wünsche in dem Menschen entstehen, desto mehr böse werden darunter sein, und je mehr Bedürfnisse er hat, desto leichter entsteht in ihm das Verlangen, dieselben auf jede, selbst auf unrechte Weise zu befriedigen. Es ist ein alter Spruch, daß da, wo viel Licht ist, auch viel Schatten sich findet. Die Civilisation ist ein wichtiges Mittel, un-

fere Bestimmung zu erreichen; sie erzeugt aber auch eine Menge Gefahren, dieselbe zu verfehlen. Jede neue Erfindung vermehrt auch die Gelegenheit zur Sünde; wer wollte deshalb aber wünschen, daß keine Erfindungen mehr gemacht würden? Die reine Sittlichkeit, die unverfälschte Tugend ist nur möglich in Mitten sittlicher Gefahren. Da, wo keine Gelegenheit ist zu sündigen, ist auch keine Tugend möglich, und da, wo nicht viele Gelegenheit zum Bösen vorhanden ist, kann auch die Tugend sich nicht bis zu dem Grade der Reinheit erheben, welchen der Christ erstreben soll. Es ist aber natürlich, daß bei vermehrter Reizung zu dem Unrechten auch die Zahl derer sich vergrößert, welche demselben sich hingeben. Die Sünde wird dadurch nicht gerechtfertigt. Aergerniß muß kommen, aber wehe dem, durch welchen Aergerniß kommt! Wenn die Civilisation durch vermehrten Anlaß zum Bösen die Verbrechen vermehrt, so darf man aber deshalb noch nicht folgern, daß durch die Civilisation die Sittlichkeit im Allgemeinen leide, die Sittenlosigkeit vergrößert werde. *)

---

*) „Wenn die Menschen von der einfachsten Speise, welche die Natur darbietet, lebten, ohne des menschlichen Beistandes zu bedürfen, und sich auf eine eben so einfache Art kleideten, so könnten nur wenige Bedürfnisse, wenige Wünsche und folglich auch wenige böse Wünsche entstehen. Der Verbrechen, welche ein Esquimaux möglicher Weise begehen kann, sind nur wenige. Was würde aber auf der andern Seite aus der Menschheit geworden sein ohne die Schreibekunst? Jede Generation würde in ihrer abgesonderten Barbarei verblieben sein und fortschreitende Entwickelung der Sittlichkeit kaum Raum gewonnen haben. Wo ständen wir ohne den Handel? Die Nationen würden nicht mit einander in Verbindung gekommen, die Gewerbe auf ihrer abgegrenzten Stufe erstarrt sein; die Wissenschaft hätte sich nicht verbreiten können, wie wir das im Alterthume finden. Allein ohne Schrift und ohne das neue Handelssystem würde man vor zwei der zahlreichsten Klassen von Verbrechen, vor Betrug und Fälschung, verschont geblieben sein. Wir wissen alle, daß Privateigenthum eine von den sichersten und unentbehrlichsten Grundsäulen der Civilisation bildet; aber ohne dasselbe würden eine große Menge von Verbrechen nicht begangen worden sein. Auf einem unfruchtbaren Felsen wächst zwar kein Unkraut, aber auch kein Getreide. — Eins von den gewöhnlichsten Verbrechen unter allen europäischen Völkern ist der Diebstahl; aber Diebstahl kann nur in den Ländern häufig begangen werden, deren Bewohner sich gegenseitig sicher fühlen. Ein Schloß im Mittelalter konnte nicht leicht beraubt werden, und ein Türke verbirgt seine Schätze in die Erde oder in seinem Gürtel und schläft bei ihnen. Diebstahl ist daher vielleicht in jenem Lande nicht sehr häufig. Aber wir sind nicht berechtigt zu schlie-

Dies Alles wird aber diejenigen noch nicht befriedigen, welche sich immer nur auf die mit jedem Jahre steigende Anzahl der Verbrechen in den europäischen Staaten berufen, und dieser Punkt muß daher noch besonders erörtert werden. Es läßt sich allerdings nicht in Abrede stellen, daß die Verzeichnisse der gerichtlich verfolgten Verbrechen, welche in mehreren europäischen Staaten öffentlich bekannt gemacht werden, eine fast jährlich wachsende Zahl der Verbrechen nachweisen. So, um nur einige Beispiele anzuführen, wurden in England und Wales im Jahre 1811 wegen Verbrechen 3163 Menschen bestraft, und diese Zahl stieg in den folgenden Jahren nach und nach auf 3913, 4222, 5797, 9056, und im Jahre 1827 betrug sie sogar 12564 und ist seitdem noch größer geworden. In Frankreich betrug 1825 die Anzahl der wegen Diebstahls vor Gericht gestellten Personen 9574, im J. 1828 dagegen schon 12688. Im J. 1824 kamen in Böhmen 2133 Kriminaluntersuchungen vor, im J. 1828 schon 3463; darunter waren in jenem Jahre 86, in diesem 119 wegen Mordes. Im Großherzogthum Baden ist die Zahl der vom Hofgerichte Abgeurtheilten vom J. 1825 bis 1828 von 1279 bis 1823 gestiegen. Im Allgemeinen betrifft die Vermehrung der Verbrechen solche, die gegen das Eigenthum gerichtet waren; aber auch die Verbrechen gegen Personen haben auffallend zugenommen, und in einigen Gegenden sogar verhältnißmäßig mehr, als die Verbrechen gegen das Eigenthum. Die Zahl der Diebstähle betrug z. B. in Baden 405 für das Jahr 1825, und 554 für das J. 1828; dagegen stieg in diesen Jahren die Zahl der Tödtungen von 36 auf 90.*).

Den Menschenfreund muß es mit tiefer Betrübniß erfüllen, daß die Zahl der Verbrechen in solcher Steigerung zunimmt, und man kann allerdings bei einer nur oberflächlichen Betrachtung dieser Sache leicht zu der Ansicht verleitet werden, die Menschheit werde sittlich schlechter. Aber bei genauerer Untersuchung wird man

---

ßen, daß die Türken als Volk moralischer oder weniger zum Verbrechen geneigt sind als wir."

(D. Lieber, Remarks on the relation between education and crime. Philadelphia 1835).

*) Vgl. Mittermaier, Beiträge zur Kriminalstatistik in Hitzigs Annalen der deutschen und ausländischen Kriminal-Rechtspflege 13. und 15. Heft. 1830. — Neuere ausführlichere Berichte über diesen Gegenstand habe ich mir nicht verschaffen können; für meinen Zweck reichen auch die mitgetheilten Notizen, ob sie gleich nicht sehr neu sind, vollkommen aus; zumal da es bekannt ist, daß die Zahl der Verbrechen bis auf den heutigen Tag im Allgemeinen sich vermehrt hat.

dennoch finden, daß ein solcher Schluß mindestens sehr gewagt ist. Vor Allem ist zu erwägen, daß der sittliche Zustand weder eines Einzelnen noch eines ganzen Volkes durch ein Rechenexempel erkannt werden kann. Die Sittlichkeit ist wesentlich etwas Inneres, das zwar durch äußere Handlungen sich offenbart, aber daraus nie mit völliger Sicherheit sich erkennen läßt. Die Sittlichkeit besteht in der den ganzen Menschen und alle seine Handlungen durchdringenden Gesinnung, Gutes zu thun aus Liebe zu Gott. Diese Gesinnung durch Zahlen herauszubringen ist unmöglich. Zweitens werden die Tabellen über die kriminalgerichtlichen Untersuchungen nicht immer nach denselben Grundsätzen angefertigt, und sie sind nicht immer so vollständig und genau, daß sie einen völlig sichern Maßstab für die Beurtheilung der Vermehrung der Verbrechen abgeben könnten. Ferner weisen die Tabellen nicht allgemein eine Vermehrung der Verbrechen nach. So kamen z. B. in Preußen von 1819 bis 1826 vor 74 Verurtheilungen wegen Mordes, von 1826 bis 1834 aber nur 55. In Innernöstreich war die Zahl der Fälle von Diebstahl und Veruntreuung:

1819 — 536.
1820 — 410.
1822 — 461.
1823 — 412.

In Böhmen die Zahl derselben Verbrechen:

1819 — 1534.
1820 — 1263.
1822 — 1908.
1823 — 1324.

In Mähren und Schlesien:

1819 — 572.
1820 — 627.
1821 — 695.
1822 — 597.
1823 — 500.

In Tyrol:

1819 — 488.
1820 — 466.
1821 — 318.
1822 — 215.
1823 — 228.

In ganz Oestreich, (Niederöstreich ob. und unter der Ens und Salzburg, Inneröstreich, Böhmen, Mähren, Schlesien, Ga-

lizien und Bukowina, Tyrol, Dalmatien) war die Gesammtzahl derselben Verbrechen:

1819 — 6755.
1820 — 6523.
1822 — 6586.
1823 — 6098.

Sodann ist es hinlänglich bekannt, daß die Kriminaljustiz in den letzten Jahren sich wesentlich verbessert hat. Die Diener derselben sind nicht nur fast mit jedem Jahre zahlreicher geworden, sondern haben auch in der Entdeckung der Verbrechen mehr Erfahrung und Geschicklichkeit erlangt, und die Untersuchungen werden jetzt weit zweckmäßiger geführt. Dies hat wesentlichen Einfluß auf die Zahl der Verbrechen, welche durch die statistischen Notizen über die Kriminaljustiz zur öffentlichen Kenntniß kommen. In Betreff mancher Länder kann hier noch hinzugefügt werden, daß die Kriminaljustiz von der Civiljustiz immer vollständiger getrennt wird, und daß hiernach jener viele von den Untersuchungen überwiesen werden, welche früher von den gewöhnlichen Gerichten geführt wurden. Endlich muß auch erinnert werden, daß viele kleine Diebstähle sonst gar nicht in Untersuchung gezogen wurden, die jetzt in den Listen der Kriminaljustiz mitzählen. Hieraus erhellet, daß man aus der steigenden Zahl der Verbrechen in kriminal-statistischen Tabellen nicht unbedingt auf eine wirkliche Vermehrung der Verbrechen, sondern eigentlich nur darauf schließen kann, daß jetzt mehr Verbrechen entdeckt, oder daß mehr Vergehen kriminalpolizeilich untersucht werden, als früher.*) Dann ist auch nicht aus dem Auge zu lassen, daß die Bevölkerung aller europäischen Staaten fortwährend im Steigen begriffen ist, und daß deshalb auch mehr Verbrechen vorkommen, ohne daß man geradezu sagen könnte, die Zahl derselben habe sich vermehrt. Seit 1816 ist die Bevölkerung in Deutschland jährlich vielleicht um $\frac{1}{60}$ gestiegen, und es wird hieraus ganz natürlich auch eine Vermehrung der Verbrechen mindestens in demselben Verhältnisse folgen. Denn unter 120,000 Menschen werden im Allgemeinen wohl mehr Verbrechen vorkommen, als unter 100,000. Also auch hierdurch ist es erwiesen, daß

*) „Die allmählige Erleichterung der Verfolgungen durch einfachere Procedur, durch Verminderung der Kosten, die Zunahme der Associationen, um Verbrecher bei Gericht zu verfolgen, wirkt darauf, daß manche Verbrecher jetzt angeklagt werden, die früher unverfolgt geblieben waren." So sagt Mittermaier a. a. O. (S. 13. H. S. 209.,) in Bezug auf England. Aehnliches gilt gewiß von allen Staaten.

die Vermehrung der Verbrechen wenigstens zum Theil blos eine scheinbare ist.

Es kann jedoch nicht geleugnet werden, daß allerdings auch eine wahre, nicht blos eine scheinbare Vermehrung der Verbrechen Statt gefunden hat. Denn würde die Zunahme nur durch die eben angedeuteten Ursachen bewirkt, so könnte sie unmöglich so auffallend sein, als sie wirklich ist. Es muß also noch andere Ursachen geben, welche jene Zunahme herbei führten. Die wichtigste ist unstreitig ebenfalls wieder die steigende Bevölkerung. Es wird hierdurch nicht nur eine Vermehrung der Verbrechen in einer arithmetischen, sondern in der That in einer geometrischen Reihe bewirkt. Je mehr die Zahl der Menschen, welche denselben Raum bewohnen, sich vermehrt, desto näher kommen sie einander, desto mannigfaltiger berühren sich ihre Interessen, desto öfter werden ihre Leidenschaften erregt, desto leichter können sie ihre ungeregelten Triebe, ihre fehlerhaften Neigungen auf Kosten Anderer befriedigen, desto zahlreicher und stärker werden die Anreizungen zu unrechten Handlungen, desto einladender die Gelegenheiten zum Bösen. Mit der Vermehrung der Menschen vermindert sich die Leichtigkeit der Erhaltung für jeden Einzelnen. Wenn sich auf einem Raume eine Million Menschen ernährt haben, so muß es begreiflicher Weise für 1½ Million schwieriger sein, auf demselben Raume zu leben und sich zu erhalten. Selbsterhaltung ist aber der im Menschen stärkste Trieb. Wenn nun durch die wachsende Bevölkerung die Mittel und Wege zur Erhaltung der Existenz für den Einzelnen beschränkter und schwieriger werden, desto mehr Klugheit und Verschmitztheit wird aufgeboten, um die nothwendigen Lebensbedürfnisse sich zu verschaffen, desto weniger sorgfältig ist die Wahl der Mittel, desto mehr treibt die Noth zu Verletzungen der Rechte Anderer. Es ist dies nicht zu rechtfertigen, aber es ist natürlich, und wenn wir auch, den strengen göttlichen Gesetzen nach, von einem, der, durch Noth verleitet, ein Verbrechen begeht, urtheilen müssen, daß er strafbar ist, so werden wir ihn doch mit dem nicht auf gleiche Linie stellen, der aus Bosheit oder Habsucht das Eigenthum oder gar das Leben seiner Mitmenschen antastet. Uebervölkerung ist gewiß die Hauptquelle der so sehr steigenden Zahl der Verbrecher. Man kann dies unverkennbar sehen, wenn man volkreiche Städte mit kleineren Ortschaften vergleicht. Nehmen wir eine Stadt, die 400000 Einwohner hat, so werden hier unstreitig ungleich mehr Verbrechen vorkommen, als unter eben so vielen Menschen, welche auf einen Raum von 200 Quadratmeilen vertheilt sind, eben weil sie dort mehr zusammengedrängt sind, weil

da ihre Interessen weit häufiger in Kollision kommen, weil so viele ihre Existenz nur auf Kosten Anderer (was freilich immer unrechtmäßig ist) sichern können. So kommt z. B. in Frankreich im Departement der Seine, welches fast nur aus Paris besteht, im Durchschnitt 1 Verbrecher auf 1167 Einwohner, während im Departement der Ardennen nur 1 Verbrecher auf 7041 Einwohner kommt, und in Berlin sind im Jahre 18$\frac{23}{24}$ nicht weniger als 1880 Untersuchungen vorgekommen *). Außer der steigenden Bevölkerung wirken noch gar manche andere Ursachen zur Vermehrung der Verbrechen mit. Der hohe Preis der nothwendigsten Lebensbedürfnisse (im Jahre 1817 stieg überall die Zahl der Verbrechen), oder ein harter Winter, selbst gute Weinjahre haben bedeutenden Einfluß auf die Zahl der Verbrechen, welche begangen werden. Noch mehr aber wirken hierauf ein langwierige Kriege und Mauthlinien. Wenn wir genaue Nachrichten von der Anzahl der Verbrechen hätten, welche in den Jahren nach dem dreißigjährigen Kriege vorgekommen sind, wir würden uns gewiß weniger über die so auffallende Vermehrung der Kriminaluntersuchungen seit dem Jahre 1816 wundern. Wo Mauthlinien bestehen und hohe Zölle, werden auch mehr Verbrechen vorkommen, weil der Reiz zur Uebertretung der von dem gemeinen Manne leider als ungerecht angesehenen Mauthgesetze so groß ist. Eben so wird da die Zahl der Verbrechen sich vergrößern, wo die eine Reihe von Jahren bestandenen Mauthlinien aufgehoben werden. Denn es finden sich dann an solchen Orten immer eine Menge liederlicher Menschen, welche das bisher betriebene Geschäft der Schmuggelei, wobei sie weniger leicht entdeckt wurden, nun aufgeben müssen, und, da sie nicht durch ehrlichen Erwerb sich erhalten können und wollen, ihre Zuflucht zu unerlaubten Mitteln und Wegen nehmen. Hierin liegt z. B. der Grund, warum im Jahre 1834 an einem großen Theile der preußischen Grenze, namentlich in Thüringen und Sachsen, Straßenraub und Diebstahl häufiger vorgekommen sind, als früher. Außer den genannten giebt es noch viele andere äußere Ursachen, welche auf die Vermehrung der Verbrechen einwirken, z. B. Veränderung der Erwerbszweige, die Gesetze überhaupt und die Armengesetze insbesondere (ein geordnetes Armenwesen trägt zur Verminderung der Verbrechen sehr viel bei, wie Holland beweis't), die Beschaffenheit der Gefängnisse ꝛc.

---

*) Mittermaier sagt a. a. O. 14. Heft, daß das Zusammenleben in Städten sechsmal so viel Verbrechen erzeuge, als da, wo eine sehr weit zerstreute auf dem Lande lebende Bevölkerung vorkommt.

„Aber", wird man entgegnen, „dies Alles zugegeben, was wird damit bewiesen? Daß die Sittlichkeit größer, oder mindestens nicht geringer werde? Gewiß nicht! Es folgt aus dem Angeführten nur, daß die Vermehrung der Verbrechen natürliche Ursachen habe, was zu bestreiten wohl Niemanden einfallen wird, und der Satz, daß die Moralität im Sinken ist, bleibt dessenungeachtet fest stehen". So wird man sprechen. Ich kann aber eine solche Rede nicht als richtig und wahr anerkennen. Wohl bleibt es leider gewiß, daß die Verbrechen zahlreicher geworden sind, wenn auch nicht in dem Grade, als es auf den ersten Anblick scheint, aber keineswegs folgt daraus, daß die Sittlichkeit wirklich gesunken sei, man müßte denn von Sittlichkeit einen falschen Begriff haben. Sittenlosigkeit und Uebertretung der Gesetze sind ziemlich verschieden. Die Sittlichkeit liegt nicht in äußern Handlungen, sie kann aus diesen sehr oft, vielleicht nie mit vollkommner Sicherheit beurtheilt werden. Es würde gewiß sehr übereilt sein, wenn wir einen Menschen, der kein Verbrechen begangen hat, darum schon für sittlich gut halten wollten; eben so übereilt aber wäre es, einen Menschen sittlich schlecht zu nennen, blos deshalb, weil er ein Verbrechen begangen hat, das bürgerliche Strafe nach sich zieht. Die Gesinnung des Handelnden entscheidet über seine wahre sittliche Beschaffenheit. Wer durch den Drang äußerer Umstände die Gesetze übertritt, thut allerdings Sünde, aber er ist darum noch nicht sittlich schlecht, man darf ihn deshalb allein nicht für unmoralischer halten, als denjenigen, auf welchen ähnliche äußere Umstände nicht einwirken. Ist ein Armer, der aus Noth, um vielleicht sich und die Seinigen vom Hungertode zu retten, einen Diebstahl begeht, wohl darum schon unsittlicher, schlechter, als ein wohlhabender Mann, der sich keinen Angriff auf das Eigenthum seiner Nebenmenschen erlaubt? Ich glaube, daß man dies nicht behaupten kann. Was aber vom Einzelnen gilt, das gilt hier auch von ganzen Völkern und Zeitaltern. Gesetzt, die Zahl der Verbrechen wäre in zwei verschiedenen Ländern nach demselben Maßstabe genau ausgemittelt, und es käme hiernach auf das eine Land verhältnißmäßig eine größere Anzahl, als auf das andere, wollte man daraus schließen, daß die Bewohner jenes Landes sittenloser wären, als in diesem? Dieser Schluß würde unstreitig voreilig sein. Denn es fragt sich sehr, ob nicht in dem letztern Lande die Zahl der Verbrechen eben so groß wäre, wenn in ihm ganz genau dieselben Verhältnisse Statt fänden, als in jenem. Gleich vorsichtig muß man bei der Vergleichung verschiedener Zeitalter in Hinsicht der Moralität sein. Wenn auch wirklich in dem Jahre 1834 mehr Verbrechen in Deutschland vor-

vorgekommen sind, als in dem Jahre 1734, so darf man hieraus nicht ohne Weiteres den Schluß ziehen: vor 100 Jahren waren die Menschen sittlich besser. Denn es ist mit ziemlicher Sicherheit anzunehmen, daß die Deutschen damals, wenn alle die Einflüsse auf ihre Handlungen gewirkt hätten, welche jetzt wirksam sind, wohl eben so viel Verbrechen begangen haben würden. Der einzelne Mensch ist nur dann sittlich schlecht, wenn seine Gesinnung schlecht ist, wenn er Christo ganz entsagt und dem Teufel sich verkauft hat. Wenn wir nun darthun wollen, daß Jemand sich sittlich verschlechtert, so müssen wir beweisen, daß er, nicht lediglich durch äußere Verhältnisse veranlaßt, sondern aus größerer Lust zum Bösen sündigt. Ganz so ist es auch, wenn wir von einem Zeitalter behaupten wollen, es sei unsittlicher. So lange die Zunahme der Verbrechen aus äußern Verhältnissen und Ursachen erklärt werden kann, bleibt es immer sehr gewagt, darauf das Urtheil zu gründen: die Welt wird sittlich schlechter. Es geht daraus nur so viel hervor, daß vorher nicht vorhandene Einflüsse da sind, wodurch ein stärkerer Reiz zu Vergehungen hervorgebracht wird. Zuletzt bemerke ich noch, daß im Grunde auf die Zahl der Verbrechen, welche bürgerlich bestraft werden, auch schon darum ein sehr unsicheres Urtheil über die Moralität der Menschen gegründet werden kann, weil die bürgerlichen Gesetze nur einen Theil der sittlichen Gesetze umfassen. Man müßte also mindestens noch nachweisen, daß auch diejenigen sittlichen Gebote, welche nicht zugleich bürgerliche sind, jetzt häufiger übertreten werden. Wer sollte aber nicht begreifen, daß dies schwer, wo nicht unmöglich ist? Allgemeine Klagen, die man so häufig hört, reichen hier nicht aus, wie schon oben angedeutet worden ist. *)

*) Ich kann nicht unterlassen anzuführen, was ein vielgeltender Schriftsteller, nämlich Raumer in seinem Buche über England, in Bezug auf die Vermehrung der Verbrechen in diesem Lande, sagt, weil es im Grunde allgemeine Gültigkeit hat. Er sagt aber S. 72 ff. Folgendes:

„— Von hier bietet sich mir ein natürlicher Uebergang, um so mehr etwas Allgemeines über Strafen und Verbrechen zu sagen, da ja nicht Wenige auf dem Festlande die Entsittlichung Englands und dessen bevorstehenden Untergang aus der ungeheuren Zunahme der Verbrechen ableiten. So wie manche politische Quacksalber für die verschiedenartigsten Krankheiten ein und dasselbe Mittel in gleichen Massen verschreiben (z. B. eine sogenannte Constitution, und dieselbe für alle Staaten); so giebt es umgekehrt Quacksalber, die für den einen Tod, den man doch zuletzt eben nur einmal sterben kann, ein ganzes Dutzend Todesgründe zur Hand haben. Laut ihrer Weissagungen stirbt z. B. England an dem Armenwesen, der Befreiung der Katholiken, der neuen Reformbill, der neuen Städteord-

Ich kann nach dem Gesagten mich nicht zu der Ansicht bekennen, daß die Moralität im Sinken begriffen sei. Vielmehr wird mein Glaube an die Vervollkommnung des Menschengeschlechts in sittlicher Hinsicht dadurch eher bestätigt. Ich weiß aber, daß ein ununterbro-

---

nung, den Steuern, den Schulden, der Eröffnung des asiatischen Handels, dem Saufen, den Verbrechen überhaupt. Ueber einige dieser Dinge habe ich schon Bericht erstattet, und von andern soll allmählig die Rede sein. Bleiben wir heute bei dem letzten Punkte stehen. Denn vom Saufen sprach ich ja wohl auch schon, und füge nur hinzu, daß in den mittleren und höheren Ständen das Laster ungemein abgenommen hat, und die Deutschen insbesondere Jahrhunderte lang darin mehr thaten, als etwa Italiener und Spanier, ohne deshalb in aller Eile zu veralten und zu sterben. Eine gute Bierpolizei und eine andere Sonntagsfeier würden das Uebel gewiß vermindern.

Aber die Verbrechen, höre ich einreden, werden Sie, aus parteilicher Vorliebe für England, doch nicht hinwegbeweisen oder gar in Tugenden verwandeln wollen?

Im Jahre 1805 wurden angeklagt 4605 und überführt 2783; 1831 wurden angeklagt 19647, und überführt 13830. Mit dieser einzigen mathematischen Zeile sind alle Sophistereien widerlegt, und die Aussicht in einen Abgrund eröffnet, dessen Dasein nur der Blinde leugnen, dessen Furchtbarkeit nur der sittlich Gleichgültige oder der Revolutionär verkennen kann, welcher meint, eine solche Fäulniß sei nothwendig, um zu einer erfreulichen Wiedergeburt zu gelangen. — Ungeachtet dieses Anathema, wage ich es, jener Mathematik und allen daran gereihten Folgerungen entgegen zu treten.

Es ist gar schön, in das Unbestimmte Gewißheit hineinzubringen, und durch Zahlen die schwankenden Meinungen zur Klarheit zu erheben. Aber gewährt denn die abstracte Zahl einen genügend charakterisirenden Inhalt; giebt es keinen Rechnungsfehler? Und in der politischen Arithmetik noch mehr als etwa in der astronomischen des Ptolomäus und Tycho de Brahe? Oder kann ich nicht aus richtigen Zahlen falsche Folgerungen ziehen, und wichtige, mitwirkende Gründe ganz außer Acht lassen? Bevor man also auf Zahlen abergläubig schwört, ist es nothwendig, ihren Ursprung und ihren Werth zu erforschen. Hierzu mögen folgende Theses dienen, über welche wir dann weiter disputiren können, und die uns hoffentlich der Wahrheit näher bringen.

Erstens sind alle Tabellen über die Statistik Englands für frühere Jahre höchst unvollständig und lückenhaft, so daß die Vergleichung älterer und neuerer Ziffern zu keinem sichern Ziele führt. Danach wäre z. B. vor dem Jahre 1828 gar kein Tagesdiebstahl, mit Einbruch verbunden, vorgekommen. In der Regel sind die ältern Ziffern (wie bei Zählungen, Kopfsteuern u. s. w.) schon um deswillen zu gering, weil allerdings Manches gar nicht aufgeführt, Keiner aber doppelt gezählt wird.

chener Fortschritt in der Sittlichkeit nicht möglich ist, sondern daß ganze Völker eben so oft Rückfälle haben, als der einzelne Mensch. Ich kann mich jedoch davon nicht überzeugen, daß wir jetzt in Hinsicht der Sittlichkeit zurückschreiten. Man mache sich nur klar,

---

Zweitens: aus den erst seit wenigen Jahren sorgfältiger angefertigten Tabellen läßt sich noch gar kein sicherer Schluß auf die Gesammtentwickelung machen, oder ein mittlerer Durchschnitt hernehmen. Oder was folgt denn im Allgemeinen daraus, daß für das Jahr 1820 allein 272 Personen wegen Besitzes verfälschter Banknoten angeklagt wurden, und in den Jahren 1830—1833, also in vier Jahren, nur zwei Personen? Oder umgekehrt: zehn Jahre hindurch wurden gar keine Maschinen zerstört; im Jahre 1831 hingegen wurden deshalb 665 Personen, und im Jahre 1833 wiederum nur Einer angeklagt?

Drittens: Die Verbrechen sind an Werth, Gewicht und Sündhaftigkeit so ungemein verschieden, daß ein bloßes Additionsexempel für frühere oder spätere Zeiträume zu gar keiner genügenden Einsicht führt. Es kommt vielmehr wesentlich darauf an: welche Art von Verbrechen zugenommen und welche abgenommen hat; und da findet sich (jetzt von allen anderen Ursachen abgesehen) die Hauptzunahme der Zahl der Verbrechen bei kleinen Diebstählen, und dagegen eine Abnahme bei sehr vielen schweren Verbrechen; z. B. Die Zahl der wegen einfachen Diebstahls Angeklagten war:

Diebstahl	1820 —	6499;	1833 —	9188.
Gewaltsamer Einbruch bei Nacht:	» —	283;	» —	68.
Mord:	» —	14;	» —	9.
Raub:	» —	11;	» —	7.
Hochverrath:	» —	33;	» —	Niemand.
Kinderstehlen:	» —	3;	» —	Niemand.

Ich ziehe aus diesen Beispielen noch keine allgemeine, sondern zunächst nur die unleugbare Folgerung: daß verschiedene Totalsummen aller Arten von Verbrechen noch nichts über größere oder geringere Entsittlichung entscheiden; sondern daß man die Verbrechen würdigen, abwägen, ponderiren muß, wo dann ein Mord, oder Hochverrath wohl so schwer in der Wagschale liegt, als 100 kleine Diebstähle.

Viertens: Durch Abänderung mancher Gesetze, z. B. der Jagd und Zollgesetze, entstehen oder verschwinden ganze Reihen von Verbrechen und Strafen, worauf man in der Regel keine oder zu wenig Rücksicht nimmt.

Fünftens: hat die Zahl der Anklagen dadurch bedeutend zugenommen, daß der Verletzte nicht mehr, wie sonst, der Gefahr ausgesetzt ist, Kosten zu bezahlen, die weit seinen Verlust übersteigen. Ward z. B. jemandem ein Pfund an Werth gestohlen, so schwieg er, weil ihm die Erhebung einer Klage leicht das Sechsfache kosten konnte.

Sechstens: eine gleiche Vermehrung der Klagen entsteht aus der großen Milderung der Strafen, und insbesondere aus der Abschaffung der Todesstrafe für einfachen Diebstahl. Der Bestohlne trug ehemals

daß das Besser- oder Schlechterwerden ganzer Völker nicht nach einzelnen Jahren oder Jahrzehnden berechnet werden kann. In dem Leben eines Volkes sind Jahrzehnde etwa das, was im Leben des Einzelnen Jahre sind. Bestimmen kann ich freilich nicht, wie weit in der

---

Bedenken jemand um weniger Schillinge willen der Gefahr des Hängens auszusetzen, und die Geschwornen trugen Bedenken ihr Schuldig auszusprechen. Diese beiden letzten Gründe haben die Zahl der vor das Gericht kommenden Verbrecher sehr erhöht, ohne daß die Zahl der begangenen Verbrechen zunahm.

Siebentens: gab es bis vor wenigen Jahren in England gar keine eigentliche Polizei. Seit ihrer Einführung werden eine Menge von Verbrechen entdeckt und bestraft, welche vorher ungestraft begangen wurden.

Achtens: hat die Bevölkerung in den letzten Jahren sehr zugenommen, und dieser Umstand natürlich auch auf die Zahl der Verbrechen Einfluß gehabt.

Aus all diesen Gründen behaupten Richter verschiedener Instanzen und Aufseher der größten Gefängnisse: daß man (Zahl und Gewicht der Verbrecher berücksichtigend) wo nicht behaupten dürfe, die Sittlichkeit sei in England gewachsen, doch jeden Falls, die auf jenen Ziffern beruhenden Beweise der zunehmenden Lasterhaftigkeit seien oberflächlich und ungenügend. Laut einer Angabe war ein Verbrecher

in England	unter	740	Personen.
in Wales	»	2320	»
in Schottland	»	1130	»
in Irland	»	490	»
in Cardiganshire	»	4930	»
in Northumberland	»	2700	»
in London und Middlesex	»	400	»
in Dublin	»	96	».

Sicher, setzen wir auch alle Zweifel über die Genauigkeit dieser Ziffern bei Seite, so muß ich doch wiederholt bemerken, daß wiederum Verbrechen der verschiedensten Art in eine Hauptsumme zusammengezogen sind, und Schuld oder Unschuld nicht immer mit den Zahlen steigt oder fällt. So viele kleine Diebstähle, wie sich in London auf die Einwohnerzahl vertheilen, können freilich in Cardiganshire nicht Statt finden; schon aus dem zureichenden Grunde, weil daselbst nichts zu stehlen ist. Diejenigen aber, welche, um die Zahl gewisser Verbrechen zu vermindern, das engere gesellige Leben ganz auflösen, die Menschen zerstreuen, ja zuletzt jedem zur Bewahrung seiner Unschuld eine wüste Insel anweisen möchten; diese scheinbar Wohlwollenden vergessen, daß die Betrachtung der Welt ausschließlich von dem Standpunkte des Kriminalrechts eine einseitige ist; daß die Vortheile einer höhern geselligen Bildung und Verbindung in größerem Maße wachsen, als die Nachtheile; oder wenigstens der schär-

Sittlichkeit zu kommen dem Menschengeschlechte hienieden vergönnt ist. Nur das weiß ich, daß es nicht die höchste Stufe der Tugend, vollendete Sittlichkeit, erreichen kann. So lange die Menschen Menschen bleiben, d. h. schwache, in Sinnlichkeit befangene, von Leidenschaften bewegte und geblendete Wesen, so lange werden und können Verbrechen nicht aufhören, auf der Erde also niemals. Das ist auch die Lehre des Christenthums, welches uns auf ein anderes Dasein hinweis't, wo unsere sittliche Erziehung vollendet werden soll.

Indem ich die Behauptung bestreite, daß die Welt jetzt sittlich schlechter sei, als früher, und immer schlechter werde, will ich durchaus nicht den Lobredner der Gegenwart machen, oder die unter uns herrschenden sittlichen Mängel beschönigen. Die Zahl der Verbrechen ist allerdings groß genug, um uns zu veranlassen, mit Ernst darüber nachzudenken, wie sie vermindert werden können.

---

fere Schatten eben durch das stärkere Licht auffallender wird. Rohe Völker begehen mehr Sünden, als gebildete; ja ihr ganzes Dasein ist, sofern sie die Bestimmung des Menschen nicht erfüllen, ein verfehltes und bejammernswerthes. Ausgeartete, entnervte Völker stehen aber allerdings noch tiefer, als rohe, weil ihnen die Kraft der Wiedergeburt fehlt, und das Bewußtsein des Sinkens ihre Strafe vermehrt.

Wer jene meine Behauptungen leugnet, muß alle Banken aufheben, um die Veranlassung abzuschneiden, falsche Banknoten zu machen; den Gebrauch des Geldes verwerfen, um der Falschmünzerei vorzubeugen; die Zölle verdammen, weil sie Gelegenheit zur Schmuggelei geben; keinen Eid schwören lassen, damit niemand meineidig werde; — und so folgerecht immer mehr und mehr verneinen und vernichten, bis man, um Auswüchse des Menschlichen zu verhüten, unvermerkt beim Bestialen anlangt, und den sündenlosen Zustand des Thieres für den sichersten und unschuldigsten erklärt.

Unter den berühmt gewordenen Gesetzgebern wollte Drako den ganzen Staat vom Kriminalrechte aus erneuen und beleben; es ergab sich aber, daß die Förderung der Gesundheit Vieler durch Solon großartiger wirkte, als die ausschließliche Berücksichtigung örtlicher Krankheiten der Einzelnen. Eben so unbrauchbar ist die abstracte Betrachtungsweise der Stoiker, welche jede Abweichung vom Rechten als gleich betrachten, weil eben nur Eines das Rechte, und alles Andere in derselben Weise das Unrechte sei. So ist auch jeder Rechnungsfehler als solcher derselbe; dennoch ist der Kaufmann nicht bankrott, wenn er sich um einen Pfennig, wohl aber, wenn er sich um 100,000 Thaler verrechnet. Dasselbe läßt sich vom Sittlichen behaupten, und es ist ein Fortschritt des englischen Kriminalrechts, daß es nicht mehr für Verbrecher des verschiedensten Gewichts die gleiche und die härteste Strafe ausspricht.

Durch übertriebene Klagen über Sittenverderbniß kommt man aber nicht weiter.

Vor Allen thut es dem Lehrer, dem Bildner der Jugend Noth, daß er Glauben hat an die Wirksamkeit des göttlichen Wortes, zu dem er seine Schüler führen soll. Der Lehrer muß das unter uns herrschende Elend in seiner ganzen Größe erkennen, damit er sich aufgefordert fühle, an seinem Theile mit Eifer dahin zu arbeiten, daß es vermindert werde; er muß aber eben so innig überzeugt sein, daß die Menschheit auf der Bahn der Sittlichkeit fortschreiten kann und fortschreitet, damit er nicht müde werde, die Keime christlicher Tugend in das Herz der ihm anvertrauten Kleinen zu pflanzen.

2.

Vorbemerkung. Die folgende Abhandlung wurde vorgetragen am dritten Lehrerfeste im Großherzogthum Weimar, welches am 25. August 1835 in Ollendorf (2 Stunden von Erfurt, 4 Stunden von Weimar) von 80 Schullehrern und Geistlichen gefeiert wurde.

Herr M. Gottlob Eusebius Fischer, Superintendent in Sangerhausen, hat zu Anfange dieses Jahres ein Schriftchen herausgegeben, das den Titel führt: Die falschen Erwartungen von der Wirksamkeit der Volksschulen.*) Es besteht zwar nur aus einem einzigen Bogen, ist aber doch dadurch merkwürdig, daß in ihm Wahres und Falsches sonderbar gemischt, und eine auffallende Unbekanntschaft mit dem Wesen des Unterrichts dargelegt ist. Ja, die Wirksamkeit der Volksschule und ihrer Lehrer wird darin von einem solchen Standpunkte aus betrachtet und als so untergeordnet dargestellt, daß die kleine Schrift nicht mit Unrecht als sehr gefährlich bezeichnet werden kann.

Man hat, wie hinlänglich bekannt ist, in neuester Zeit diejenigen, welche für die gebildeten Lehrer eine würdigere äußere Stellung gefordert haben, und welche behaupten, daß manche sich

---

*) Eisleben, 1835. Bei Reichardt. Vergl. Archiv fürs praktische Volksschulwesen Bd. 17, Heft 2, S. 272, wo der Inhalt summarisch angegeben worden ist.

noch aus den Zeiten, wo die Volksschullehrer ungebildete Subjecte, gewesene Bediente, abgedankte Soldaten, Handwerker u. dgl. waren, herschreibende Gewohnheiten in den Verhältnissen des Lehrers wegfallen müßten; man hat, sage ich, diese häufig dargestellt als Jacobiner und Demagogen, und als solche, welche das Band zerreißen wollten, welches Kirche und Schule zusammenhält; ja, man hat ihnen sogar den Vorwurf gemacht, daß sie das Christenthum ganz aus der Schule verdrängen wollten. Man hat in leidenschaftlicher Verblendung dies gethan, obgleich keinem von jenen Männern je eingefallen ist, den allerdings nothwendigen Zusammenhang zwischen Kirche und Schule im Mindesten zu stören, und obgleich es klar am Tage liegt, daß jeder echte Pädagog und jeder tüchtige Schulmann vielmehr dahin wirken wird, daß jenes Band, welches Kirche und Schule zusammenhält, nur noch fester werde.

Was wird man aber nun wohl von Herrn M. Gottlob Eusebius Fischer, Superintendent in Sangerhausen, sagen, der zwar nicht die Mißbräuche angreift, die sich in die äußere Stellung der Lehrer eingeschlichen haben, dafür aber wirklich und in der That bemüht ist, Schule und Kirche nicht etwa äußerlich und in mehr oder minder unwesentlichen Dingen, sondern innerlich, ihrem eigensten Wesen nach, von einander loszureißen? — Nach ihm kann die Schule nichts für Sittlichkeit wirken, und die Lehrer sollen sich damit begnügen, ihren Schülern nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten für das Leben anzueignen. Wäre dies wahr, würde dies in der Wirklichkeit ausgeführt, würde aus der Aufgabe der Schule die sittliche Bildung herausgenommen: wodurch stände dann die Schule und der Schulunterricht mit Religion und Kirche noch in Verbindung?

Doch ich will es bei dieser Frage hier bewenden lassen, und auf einen andern Gesichtspunkt hindeuten, von welchem aus das Schriftchen des Herrn M. Fischer betrachtet werden kann, betrachtet werden muß. Herr Fischer ruft den Lehrern zu: Ihr könnt nichts für Sittlichkeit in der Schule thun; all' euer Bemühen dafür ist vergebens. Begnügt Euch damit, Kenntnisse und Fertigkeiten zu lehren, die für das Leben nützlich sind. Diesen Zuruf werden vielleicht Tausende von Lehrern vernehmen. Was kann, was wird bei Vielen die Folge davon sein? — Daß ich doch alle, alle meine Amtsbrüder, die vielleicht geneigt sind, jenem Zurufe zu folgen, warnen könnte, vor dieser Stimme eines falschen Propheten! Doch an Sie, verehrte Amtsbrüder, die Sie mir erlauben zu Ihnen zu sprechen, brauche ich wohl keine Warnung deshalb zu richten. Denn ich

glaube, keiner von Ihnen wird sich durch jene Worte bethören lassen, ob dieselben gleich aus dem Munde eines Superintendenten kommen. Wenn ich also doch über die Unhaltbarkeit der Fischerschen Ansicht und über die sittliche Wirksamkeit der Schule einen kurzen Vortrag halte, so will ich dadurch Ihnen nur Gelegenheit geben, die Sache näher bei sich zu erwägen. Meine Abhandlung ist aber nur ein Bruchstück; ich bitte, bei der Beurtheilung derselben, dies nicht außer Acht zu lassen.

Die Meinung ist bisher ziemlich allgemein gewesen, daß die Schule zur sittlichen Bildung beitragen solle und könne. Nicht nur die edelsten Männer aus allen Ständen haben dies öffentlich ausgesprochen, nicht nur in dem Volke lebt dieser Glaube, sondern auch die Regierungen haben diese Ansicht unverhohlen an den Tag gelegt. Soweit ich die Schulverordnungen kenne, finde ich immer als Hauptbestimmung der Schule angegeben, daß sie auf die religiöse und sittliche Bildung der ihrem Unterrichte anvertrauten Kinder hinwirken solle. Das Lehren nützlicher Kenntnisse und das Aneignen von Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben nothwendig sind, wird überall als jenem Hauptzwecke untergeordnet angesehen. Es ist natürlich, daß man der Schule und dem Unterrichte die Kraft zutraut, auf die sittliche Veredlung der Menschen zu wirken, wenn man ihr eine solche Aufgabe stellt. Aber es erheben sich jetzt Stimmen, welche behaupten, daß der Schulunterricht zum sittlichen Besserwerden gar nichts beitragen könne. Ich lege zwar in Dingen, welche nicht die geoffenbarte Religion betreffen, keinen zu großen Werth auf Autoritäten; aber ich muß doch gestehen, daß ich gegen diese Behauptung durch die Forderungen sehr mißtrauisch werde, welche bisher so allgemein, und von in ihrer Denkart so verschiedenartigen Männern, ja von den Regierungen und Schulbehörden selbst an die Schüler und ihre Lehrer gemacht wurden. Wenn noch jetzt fast überall ein Lehrer, der seine Pflicht durch das Lehren nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten erfüllt zu haben glaubt, nicht für einen guten Lehrer gehalten wird, so muß man dadurch schon vorläufig sehr zweifelhaft über die Richtigkeit der Behauptung werden, die Schule könne gar nichts zur sittlichen Vervollkommnung des Menschengeschlechts beitragen. Doch wir wollen nicht bei bloßen Zweifeln stehen bleiben, sondern die Sache näher betrachten.

Vor allem muß ich die Bemerkung machen, daß es sehr schwer, wo nicht unmöglich sein dürfte, die Richtigkeit jener Behauptung nachzuweisen. Denn was für einleuchtende Gründe könnte man wohl dafür anführen? Will man sich auf die wachsende Zahl der

Verbrecher, selbst in den Staaten, wo der Unterricht für gut gilt, berufen? Will man vielleicht sagen, diese Vermehrung beweise, daß der Schulunterricht die Ursachen derselben, mögen sie liegen worin sie wollen, nicht wegräumen könne? Man würde damit den verlangten Beweis noch lange nicht geliefert haben. Denn zuerst wird da Vermehrung der Verbrechen und sittliche Verschlechterung als ganz gleichbedeutend genommen, was durchaus ein Irrthum ist, und zweitens kann man die Gegenfrage thun: wie würde es mit der Zahl der Verbrecher aussehen, wenn bei allen übrigen jetzigen Verhältnissen die Schulen schlechter wären, als sie sind, oder wenn Schulen gar nicht vorhanden wären? Ich glaube kaum, daß irgend Jemand so kühn sein wird, hierauf zu erwiedern, daß die Anzahl der Verbrecher dieselbe sein würde. Eben so wenig würde es helfen, wenn man eine Vergleichung zweier Länder anstellen wollte, in welchen der Zustand des Unterrichts sehr verschieden ist. Denn gesetzt auch, es fänden sich da, wo der Unterricht schlechter ist, nach Verhältniß der Einwohnerzahl nicht mehr Verbrecher, als dort, wo das Schulwesen blüht, so würde doch daraus noch lange nicht die Richtigkeit der obigen Behauptung folgen, man müßte denn nachweisen, daß in beiden Ländern alle diejenigen Verhältnisse, welche auf die Zahl der Verbrecher irgend Einfluß hätten, ganz dieselben seien. Dies ist aber nicht möglich, man mag auch Länder wählen, welche man will; denn überall finden sich neben allgemeinen noch eigenthümliche, in der Oertlichkeit, der Lage, dem Clima, der vorherrschenden Gewerbsthätigkeit u. s. w. liegende Ursachen, welche auf die Zahl der Verbrecher Einfluß haben. Dieselbe Schwierigkeit tritt ein, wenn man statt zweier Länder verschiedene Zeiträume mit einander vergleichen wollte. Wie man auf einem andern Wege die Behauptung rechtfertigen könnte, daß die Schule zur sittlichen Bildung nichts beizutragen im Stande sei, sehe ich nicht ein. Denn ich glaube doch nicht, daß man so weit gehen wird, den Beweis durch einzelne Schulen oder gar einzelne Schüler geben zu wollen. Wenn auch in mancher Schule für die Sittlichkeit der Schüler nichts gewirkt werden sollte, so beweiset dies nur ihre innere Schlechtigkeit und die gänzliche Untauglichkeit ihres Lehrers; und wenn es auch viele Einzelne geben mag, welche durch die Schule nicht das Geringste in Hinsicht der Sittlichkeit gewonnen haben, so geht hieraus nur die traurige Wahrheit hervor, daß es eine Menge nachtheiliger Einflüsse auf die Sittlichkeit der Einzelnen giebt, gegen welche die Macht der Schule oft gar nichts auszurichten vermag.

Diejenigen, welche die oben angeführte Behauptung ausspre-

chen, thun dies, ohne vorher die Möglichkeit eines nur irgend haltbaren Beweises sich klar gemacht zu haben; sie bedenken nicht, daß sie, um die Richtigkeit ihrer Ansichten vollständig darzuthun, nothwendig beweisen müßten, die Schule könne bei keinem einzigen Menschen etwas zur sittlichen Veredlung beitragen, und Alles, was der Erfahrung nach doch etwa in der Schule geschehe, werde nicht bewirkt durch die Schule, sondern durch andere zufällige Ursachen. So lange nicht ein gültiger Nachweis für jede Behauptung geliefert wird, der wenigstens deren Richtigkeit mit einiger Wahrscheinlichkeit darthut, so lange muß ich sie für einen jener Gemeinplätze halten, worin sich so Viele gefallen, und die namentlich in Schulsachen oft gebraucht werden. Kaum brauche ich darauf hinzuweisen wie nachtheilig eine solche, gar nicht mit triftigen Gründen zu rechtfertigende Ansicht werden kann und werden muß, zumal wenn sie öffentlich ausgesprochen wird. Der Schule wird der schönste Schmuck geraubt, wenn ihr die Fähigkeit abgesprochen wird, zur sittlichen Bildung beizutragen; sie wird erniedrigt, indem sie dadurch für eine blos irdischen Zwecken dienende Anstalt erklärt wird; die Wirksamkeit des Lehrers wird dadurch herabgewürdigt. Ich meine damit nicht, daß der Schule aller Werth dadurch abgesprochen würde. Allerdings wäre sie auch dann noch nützlich, wenn ihre Aufgabe nur darin bestände, Kenntnisse und Fertigkeiten zu lehren, welche für das gewöhnliche Leben nützlich sind; allerdings würden Schulen auch dann noch in jedem wohlgeordneten, nach richtigen Grundsätzen geleiteten Staate nothwendig sein, und die Lehrer wären selbst dann noch nicht ganz unwichtige Glieder im Organismus des Staates; aber wie sehr würden dennoch die Schulen zurückgesetzt, wie tief ständen sie im Vergleich mit dem, was sie nach der jetzt noch fast allgemein angenommenen Ansicht sein können und sein sollen, nämlich Anstalten, welche den Geist wahrhaft zu veredeln beitragen, welche nicht blos dem Irdischen, sondern dem Göttlichen dienen, die nicht nur die gemeinen bürgerlichen Bedürfnisse, sondern auch die höhern menschlichen Bedürfnisse befriedigen helfen, welche nicht blos für die Erde, sondern auch für den Himmel erziehen sollen. So wie wahre Frömmigkeit und sittliche Vollkommenheit weit höher steht als bloße Klugheit und Brauchbarkeit in den Verhältnissen des gewöhnlichen Lebens; so wie der Geist, der wieder zu Gott geht, der ihn gegeben hat, von weit edlerer Natur ist, als der Leib, der wieder zu Staub wird, wovon er genommen ist; so hoch der Himmel erhaben ist über die Erde: um so viel höher steht auch die Schule, wenn sittliche Veredlung zu ihrer Hauptaufgabe gemacht wird, als sie dann stehen

würde, wenn man ihr nur die Bildung für das mindere irdische Leben als Zweck vorschreibt. Man sehe hierin keinen hyperbolischen Ausdruck, der mir im Flusse der Rede unbewußt entschlüpft sei, oder vielleicht gar eine kalt berechnete Redefigur, um dadurch für die Schule größere irdische Vortheile zu erlangen, oder die Aeußerung eines eingebildeten Dünkels. Es ist meine innigste, freudigste Ueberzeugung, in der ich mich bei aller Demuth, deren ich mir bewußt bin, stolz und glücklich fühle. Wäre wirklich die Schule nichts, als eine Anstalt für das gewöhnliche bürgerliche Leben, oder würde ihr dies als alleiniger Zweck untergestellt, so wäre mein Lehrerglück vernichtet, so könnte ich ferner nimmer mit Freudigkeit in der Schule arbeiten; denn der Unterricht würde dann nichts als ein Lehren und Abrichten, ein Spiel des Verstandes, ohne höhere Bedeutung sein, und gerade das, was den Lehrer in seinem wahrhaft mühevollen Berufe tröstet, ermuthigt, erhebt, begeistert, würde ihm entrissen, ohne daß ihm für die dadurch verursachte Leere irgend ein Ersatz geboten würde, geboten werden könnte. Man hat häufig die Lehrer auf den himmlischen Lohn verwiesen, den sie einst zu erwarten haben, um sie für die Aermlichkeit zu trösten, welche hier, großentheils wenigstens, jetzt noch ihr Loos ist und lange noch sein wird. Ich halte ein solches Verweisen, zumal wenn es von Männern kommt, welche reiche Kleider tragen und an köstlichen Speisen sich laben und alle Wünsche des Herzens befriedigen können, für ungeeignet und unangemessen, sobald man damit nichts weiter bezweckt, als die Klagen und Jammertöne gebeugter Lehrer zu beschwichtigen und verstummen zu machen: aber dennoch würde ich den Trost, der in jener Hinweisung wirklich liegt, nicht für klingendes Metall verkaufen; und ich würde, wenn es nicht anders sein könnte, mit diesem lebendigen und belebenden Troste im Herzen lieber darben, als ohne denselben schwelgen. Sobald ich die Ueberzeugung von der Kraft der Schule für sittliche Veredlung der Menschheit aufgeben müßte, ich würde dann ohne Bedenken sogleich auch den Lehrerberuf selbst aufgeben, weil in ihm mir keine Freude mehr erblühen könnte. Ich spreche dieß nicht blos für mich, ich spreche es im Namen aller wahren Lehrer; ich kann für sie sprechen, denn sie denken alle, wie ich. Ihr, die ihr behauptet, die Schule könne nichts zur Sittlichkeit beitragen, ohne diese Behauptung sogleich mit klaren Gründen wenigstens bis zu hoher Wahrscheinlichkeit zu beweisen, würdigt sie herab, und erniedrigt den Lehrer mehr, als wenn ihr ihn darben laßt, oder in unwürdiger Bevormundung haltet.

Ich gestehe, daß es mich mit tiefem Unwillen erfüllt, wenn

ich sehen muß, wie man so gehaltloses Geschwätz über die Schule verbreitet, und in so leerer Allgemeinheit den Lehrern die Möglichkeit abspricht, für die sittliche Vervollkommnung der Menschen wirksam zu sein, denn es können daraus nur heillose Folgen entspringen. Ich will nicht davon sprechen, daß der Eifer für die Verbesserung der Volksschulen, der jetzt so allgemein erwacht ist, erkalten müßte, daß an eine Verbesserung der äußern Lage der Lehrer nicht weiter gedacht, und daß das Schulwesen wieder rückwärts schreiten würde, wenn die Regierungen auf jene Stimme hörten; denn dies wird nimmermehr geschehen, da unsere Fürsten und deren Rathgeber zu erleuchtet sind. Auch darnach mag ich nicht fragen, was erfolgen würde, wenn jene Ansicht unter dem Volke Eingang fände, da ich mich wohl nicht täusche, wenn ich glaube, daß der gesunde Sinn des Volkes sie von sich weisen wird. Aber welche Wirkung muß jene unbesonnene Behauptung nicht auf die Lehrer selbst haben? Die gesunden Glieder des Lehrerstandes werden zwar dadurch nicht irre geleitet, vielmehr erhalten sie dadurch nur Reiz, ihre sittliche Aufgabe sich klarer zu machen, tiefer zu ergründen; sie wird ihnen ein Antrieb durch ihre Wirksamkeit selbst die Grundlosigkeit jener Rede an den Tag zu bringen. Aber leider kann ich nicht sagen, daß alle Glieder des Lehrerstandes gesund sind, und muß vielmehr aussprechen, daß es viele kranke und faule giebt, und auch genug solche, welche sich in einem Zustande befinden, der zwischen Gesundheit und Krankheit in der Mitte steht. Nun frage ich aber, was muß die Folge sein, wenn diese leidenden Glieder des Lehrkörpers den Zuruf vernehmen: „Die Schule ist nicht im Stande, für Sittlichkeit etwas zu thun; Ihr müht Euch ganz umsonst ab, Eure Schüler zu guten sittlichen Menschen bilden zu helfen; Ihr verschwendet Zeit und Kraft; werft den hochmüthigen Gedanken, als könne Eure Thätigkeit eine höhere Bedeutung für Sittlichkeit haben, von Euch; seid zufrieden, Euren Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die für das Leben nützlich sind, und strebt nicht in stolzem Dünkel nach Dingen, die für Euch zu hoch sind!" — Ich frage, was die Folge dieses Zurufs sein muß, zumal wenn er von daher ertönt, wo man wissenschaftliche Bildung, Eifer und Hingebung für Frömmigkeit und Sittlichkeit und genaue Kenntniß des Unterrichts und der Schulverhältnisse erwarten und fordern muß? Diese Frage ist nicht schwer zu beantworten. Die krankhaften Glieder des Lehrerstandes werden Gift daraus saugen, statt daß ihnen bittere aber heilsame Arznei gereicht werden sollte;

die Lauen werden lauer; diejenigen, welche noch im Kampfe mit der Gleichgültigkeit gegen den sittlichen Theil ihrer Lehreraufgabe begriffen sind, geben jeden fernern Widerstand auf; bei den Miethlingen, die nur um des lieben Brodes willen ihr Tagewerk mechanisch und gedankenlos treiben, hören nun sogar die letzten leisen Regungen des mahnenden Gewissens auf, weil sie nun meinen, daran recht zu thun, daß sie nicht nach etwas Höherem streben. Selbst Mancher von den bessern Lehrern, der noch nicht zu klarem, selbstständigen Denken sich erhoben hat, und dessen religiöser Sinn noch nicht ganz durchgebildet ist, wird sich durch die vorgebrachten Scheingründe bethören lassen. Möchte ich mich doch über die Folgen jener unbesonnenen Rede täuschen! Ich wünsche dies aus der innersten Tiefe meines Herzens. Möchte doch der Heilige in seiner allerbarmenden Liebe die Drachensaat, welche in die Schule, unter die Lehrer gestreut wird, ersticken lassen, ehe ihr Keim sich entwickelt!

Wenn es wahr wäre, daß die Schule nicht auch eine sittliche Bildungsanstalt sein könnte, so müßte man eben so behaupten, daß auch die Kirche nichts für Sittlichkeit zu thun vermag. Denn alle Gründe, welche gegen die Schule sprechen, gelten auch gegen die Kirche. Sobald es wahr ist, daß die Sittlichkeit sinkt, und daß der verbesserte Schulunterricht gar nichts dagegen wirken kann; so muß auch die Kirche in dieser Hinsicht unmächtig sein. Denn wie könnte dann die christliche Welt sich so auffallend verschlechtern, da doch jedes Dorf seine Kirche und seinen Gottesdienst hat, und da doch so viele Prediger das göttliche Wort verkündigen? Aber diejenigen, welche der Schule die Möglichkeit einer Einwirkung auf die Sittlichkeit der Menschen absprechen, sprechen dieselbe auch ohne Scheu der Kirche ab.*)

Eine gemeinere und trostlosere Ansicht von der Kirche kann es nicht geben. Die Kirche ist Religionsanstalt und eben darum auch sittliche Anstalt. Denn der Glaube an Gott soll zum Leben in Gott, der Glaube an Jesum Christum, zum Leben nach Christum führen. Ich wenigstens kann mir nichts Anderes denken. Was soll denn die Kirche sonst sein, wenn sie nicht religiös-sittliche Anstalt ist? Etwa eine Anstalt für Versorgung der Geistlichen? Was soll denn die Predigt für einen Zweck haben, wenn sie durch das

*) So sagt Herr Superintendent Fischer in dem angeführten Schriftchen S. 10: „Will der Staat gute Bürger haben, so muß er sich dergleichen ziehen, nicht dadurch, daß er dociren und predigen läßt, was freilich in anderer Hinsicht auch gut ist. rc."

belehrende, ermunternde, strafende, erziehende Wort Gottes die Menschen nicht zu bessern, nicht sittlicher zu machen vermag? Niemandem ist noch eingefallen, den Zweck der Predigt etwa in Verbreitung nützlicher Kenntnisse zu setzen. Wenn sie aber für Sittlichkeit nicht wirken kann, für intellectuelle Bildung nicht wirken soll, wozu ist sie denn da? Ich wenigstens müßte dann schließen, daß sie gänzlich überflüssig wäre, und ich müßte wünschen, daß man Kirche und Gottesdienst eingehen, die Prediger aussterben ließe, und das gesammte Kirchenvermögen etwa zur Errichtung von öffentlichen Wohlthätigkeits-Anstalten verwendete. Oder sollte etwa die Predigt den Zweck haben, den christlichen Glauben zu nähren, zu stärken, zu beleben? Gut, aber dann muß sie auch eben dadurch auf die sittliche Besserung einwirken. Denn was wäre das für ein Glaube, der auf Moralität gar keinen Einfluß hätte? Ich könnte einen solchen todten Glauben nimmermehr für einen christlichen halten. Meiner Ansicht nach ist die Religion, ist der Glaube an Gott und Jesum das wirksamste Mittel zur Beförderung der Tugend, und die christliche Kirche, als Anstalt für die geoffenbarte Religion, die wichtigste sittliche Anstalt. Aber freilich thut es das Predigen als Predigen nicht, zumal wenn der Pfarrer nur sich predigt, was leider häufig genug geschieht, und nicht das Wort Gottes, das allein Kraft und Leben in Fülle hat. Der Prediger muß auch Seelsorger seiner Gemeinde im weitesten und edelsten Sinne sein, und, bewaffnet mit dem göttlichen Worte, überall Trost und Beruhigung spenden, wo sie nöthig sind, überall damit ermahnen, belehren, strafen, den tugendhaften Sinn kräftigen, wo er schicklichen Anlaß findet. Viele Prediger sind solche Seelsorger nicht; auch weiß ich, daß, wenn es alle wären, die Kirche noch nicht allein alle Hindernisse der Tugend beseitigen kann; aber doch ist es meine innigste Ueberzeugung, daß die Kirche nicht nur für die moralische Veredlung der Menschen wirken kann, sondern auch wirkt. — Dies wollte ich nur beiläufig erwähnen, um zu zeigen, wohin solche oberflächliche Ansichten führen, wie die ist, welche ich bestreite.

Der Schulunterricht kann zur Beförderung der Tugend beitragen, und er trägt dazu bei. Allerdings ist aber seine Wirksamkeit nicht so groß, als Manche vielleicht wähnen; allerdings kann er die Besserung nicht allein bewirken. Die Erziehung im Hause, im Leben und in der Kirche muß dazu unstreitig das Meiste beitragen. Es ist thöricht, von einem Lehrer zu fordern, daß er alle Schüler sittlich gut mache; aber dem Unterrichte alle Mitwirkung zur sittlichen Besserung absprechen, ist zu viel, und darum

nichts behauptet. Täuschen wir uns nur nicht! Die Fortschritte in den Kenntnissen und mechanischen Fertigkeiten können wir fast mit den Augen sehen und verfolgen. Fast jeden Tag läßt sich nachweisen, was die Schüler mehr gelernt haben, worin sie weiter gekommen sind. An den Tagen der öffentlichen Prüfung wird dies gar schön gezeigt. Da treten die Fortschritte im Lesen, Schreiben und Rechnen, im Katechismus und im Denken (wenigstens in Antworten) recht deutlich hervor, und Schulrevisor und Eltern wundern sich höchlich, welche Weisheit ihre Kinder während eines Jahres in sich aufgenommen haben. Alle diese Fortschritte werden auch wohl gar zierlich in Tabellen zusammengestellt, und gelten nun um so leichter und gewisser als ein Beweis von dem Vorschreiten, dem Stillstehen oder dem Rückschreiten der Schule, und dem Lehrer wird darnach Lob oder Tadel zugewogen. Ich table dies im Allgemeinen auch gar nicht; aber das muß ich rügen, daß man nicht auch an die höhere Wirksamkeit des Lehrers denkt, an das, was er für die wahre geistige und sittliche Bildung thut. Das läßt sich aber freilich nicht so mit Händen greifen oder in Zahlen darstellen, oder mit der Elle abmessen. Die Fortschritte der Schüler in der sittlichen Bildung, durch den Unterricht bewirkt, liegen nicht so oberflächlich da, sie sind aber nichts desto weniger vorhanden; sie gehen langsamer vor sich, aber sie bleiben nie aus, wenn der Unterricht ist, was er sein soll.

Daß die Schule wirklich auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einigen Einfluß habe, stellt sich bald heraus, wenn man die Sache nur etwas genauer betrachtet, und denen, welche in Schulangelegenheiten thätig sind, sollte dies doch nicht so ganz unbekannt sein. Jeder nur einigermaßen thätige Lehrer hat die Erfahrung oft gemacht, daß Kinder, welche sittliche Fehler an sich hatten, und diese in der Schule zeigten, durch Wort und Gewöhnung, durch Unterricht und Schulzucht, durch Ermahnung, Warnung und Strafe dahin gebracht worden sind, sie abzulegen und nach und nach die entgegengesetzten Tugenden sich anzueignen. Wie mancher Faule ist durch die Bemühungen eines guten Lehrers zum Fleiße hingeleitet worden, wie mancher Unreinliche hat sich seiner Unreinlichkeit schämen gelernt, wie manchem Lügner ist die Wahrhaftigkeit lieb gemacht worden! Und so kann sich die Schule rühmen, an einzelnen Schülern noch gar manche Fehler ausgerottet zu haben. Dies ist eine Thatsache, die nur der leugnen könnte, welcher nie eine Schule und die Wirksamkeit eines Lehrers mit Aufmerksamkeit beobachtet hat. Ich habe in dieser Hinsicht seit meinem Lehrerleben zahlreiche Beobachtungen angestellt und

sehr erfreuliche Erfahrungen gemacht. Zum Theil liegen dieselben vor in meinem Archive für das praktische Volksschulwesen (Bd. I., Heft 2.), wo ich statistische Notizen über die Vergehungen gegen die Schulgesetze, welche sich meine Schüler während eines Zeitraums von achtzehn Monaten hatten zu Schulden kommen lassen, vorgelegt habe, und es geht daraus unzweifelhaft hervor, daß mehrere Schüler nach und nach besser geworden sind. Aus leicht begreiflichen Gründen lege ich hierauf keinen zu großen Werth; aber so viel ist doch gewiß, daß wir Lehrer uns mit Recht rühmen können, durch unsere Wirksamkeit manche Kinder von Fehlern, die sie mit in die Schule brachten, entwöhnt zu haben. Geht aus dieser unleugbaren Thatsache nicht zur Genüge hervor, daß die Schule wirklich auch eine sittliche Macht sei? — Ich sollte doch denken. Denn wenn auch ihre sittliche Wirksamkeit auf die Kinder in den erwähnten Fällen nur in den Verhältnissen derselben als Schüler hervortritt, so ist doch leicht einzusehen, daß sie sich eben dadurch auch auf andere Lebensverhältnisse des Kindes mit erstreckt. Jeder sittliche Fortschritt in irgend einem Verhältnisse wirkt auch mehr oder weniger auf das sittliche Betragen in andern Verhältnissen, ja auf die ganze Moralität ein.

Eben so wird der aufmerksame Beobachter des Schulunterrichts und der Lehrerwirksamkeit gar nicht selten Beispiele von Kindern finden, welche von liederlichen Eltern schlecht erzogen, und gerade durch den Schulunterricht mit dem Guten und Rechten bekannt und dafür gewonnen wurden. Solche Beispiele bieten sich freilich dem oberflächlichen Beobachter nicht dar, auch werden sie nicht in Zeitungen ausposaunt, wie die Verbrechen.

Es ist mehrfach darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Vermehrung der Verbrechen mit der Verbesserung der Schulen eingetreten sei und mit dieser fast gleichen Schritt gehalten habe, und es wurde hin und wieder sogar angedeutet, daß diese beiden Erscheinungen, Vermehrung der Verbrechen und Verbesserung der Schulen, nicht bloß gleichzeitig wären, sondern in einem genauern Zusammenhange ständen. Es verräth in der That einen hohen Grad von Leichtsinn, eine solche Andeutung zu wagen; denn auch vollständig zugegeben, daß die Vermehrung der Verbrechen und die Verbesserung der Schulen in dieselbe Zeit fallen, so ist doch auch nicht der geringste Grund vorhanden, daraus zu schließen, daß die eine dieser Erscheinungen eine Folge der andern sei. Wie viele Ereignisse treten nicht zu gleicher Zeit ein, ohne daß sie sonst irgend etwas mit einander gemein haben! Wie darf man der Verbesserung der Schulen die Schuld von der steigenden Anzahl

zahl der Verbrechen beimessen, während es doch eine große Menge von Ursachen giebt, die thatsächlich Einfluß auf die Vermehrung der Anklagen vor der Kriminaljustiz haben? Wie wäre es denn nur möglich, daß die Schule, die verbesserte Schule es sei, welche das Verbrechen begünstige? Meint man vielleicht, daß in den verbesserten Schulen die Verstandesbildung zu sehr vorherrsche und die Bildung des Gemüthes und des sittlichen Sinnes vernachlässigt, und daß eben hierdurch der Vermehrung der Verbrechen Vorschub geleistet werde? So geneigt ich auch bin, einen mehr auf Verstandesbildung als auf Bildung des Herzens und des Willens durch das göttliche Wort abzweckenden Unterricht für sehr mangelhaft und für durchaus ungenügend zu halten; und so wenig ich auch glaube, daß ein solcher Unterricht auf Hebung der Sittlichkeit wohlthätigen Einfluß haben werde: so wenig mag ich doch auch behaupten, daß Schulen, in denen der Unterricht die bezeichnete Richtung hat, eine Vermehrung der Verbrechen herbeiführen. Denn schon ein kluger Mensch wird sich vor offenbaren Verletzungen der bürgerlichen Gesetze, wodurch er sich entehrender Strafen und der Verachtung seiner Nebenmenschen aussetzt, hüten, so lange ihm irgend ein anderes Mittel übrig bleibt, seine Existenz zu sichern und seine Wünsche zu befriedigen. Er wird schon aus bloßer Klugheit, also freilich nicht aus dem rechten Beweggrunde, vor Verbrechen sich in Acht nehmen, wenn er es sich auch nicht gerade versagen wird, die göttlichen Gesetze zu übertreten, sobald er Strafe deshalb weniger zu fürchten hat. Es giebt leider noch gar viele unrechte Wege, auf denen der Mensch seinen Lüsten und bösen Begierden fröhnen kann, ohne deshalb sogleich dem bürgerlichen Strafgesetze zu verfallen, und als Verbrecher in den kriminal-statistischen Tabellen zu erscheinen; und diese Wege wird der Kluge natürlich öfter einschlagen, als der Unwissende. Aus diesem Grunde muß ich bezweifeln, daß sogar eine Schule, welche ihre Schüler nur klug zu machen strebt (ob sie gleich dadurch ihr wahres Ziel weit verfehlt und der Sittlichkeit schadet), zur Vermehrung der Verbrechen beiträgt. Aber unsere Schulen sind ja noch dazu nicht bloße Anstalten zur Ausbildung des Verstandes, sie haben ja alle mehr oder weniger auch die sittliche Bildung sich zur Aufgabe gemacht, und man darf also um so weniger behaupten, daß die verbesserten Schulen irgend einen Einfluß auf die vermehrte Zahl der Verbrecher haben.

Eine unbestreitbare Thatsache setzt es noch mehr außer Zweifel, daß der Schule im Allgemeinen gar keine Schuld an der Vermehrung der Verbrechen beizumessen ist. So schwierig es, der

Natur der Sache nach, auch ist, auf den Grund von Thatsachen und Beweisen die Schule von jener Schuld ganz frei zu sprechen, so giebt es doch ein Mittel, das mit ziemlicher Sicherheit zum Ziele führt. Man darf nämlich nur den Grad von Schulbildung untersuchen, die jeder Verbrecher erhalten hat. Denn wenn es sich finden sollte, daß in einem Lande, wo der öffentliche Unterricht noch nicht allgemein verbreitet ist, die Mehrzahl der Verbrecher aus Leuten bestände, welche eine gute Schulbildung genossen haben, so könnte man unmöglich anders schließen, als daß die Schule, der öffentliche Unterricht die Vermehrung der Verbrecher begünstige. Wenn dagegen in einem Lande, dessen Schulwesen sehr blüht, die große Mehrzahl der Verbrecher entweder gar keinen oder einen höchst mangelhaften Schulunterricht erhalten hat, so wird es unstreitig erlaubt sein, den Schluß zu machen, daß der Mangel an ordentlicher Schulbildung einen Theil der Schuld an der Vermehrung der Verbrecher trage. Jene Erfahrung ist aber noch nirgend gemacht worden; dagegen haben sorgfältige Nachforschungen in fast allen Staaten gezeigt, daß der größte Theil der Verbrecher ohne allen Unterricht in der Schule aufgewachsen ist, oder doch nur einen sehr mangelhaften Unterricht genossen hat, und diese Erfahrung ist auch in den Staaten gemacht worden, deren Schulwesen auf einer hohen Stufe steht.

In England fanden sich unter 197 Gefangenen nur 64, welche lesen konnten; und unter 400 andern konnte man 250 ganz unerzogen nennen.

Von 6922 im Jahre 1828 in Frankreich Angeklagten konnten nur 780 gut lesen und schreiben; 1858 konnten es nur nothdürftig; 118 genossen einen vorzüglichen höhern Unterricht, und 4166 konnten gar nicht lesen und schreiben. Das Verhältniß bei einigen einzelnen Verbrechen zeigt folgende Tabelle:

Verbrechen.	Personen, die gar nicht lesen und schreiben konnten.	Personen, die nur unvollkommen lesen und schreiben konnten.	Personen, die gut lesen konnten.	Personen, die eine höhere Bildung erhalten hatten.
Rebellion	107	38	10	1
Mord	133	68	36	6
Tödtung	132	73	45	7
Elternmord	8	3	3	—
Vergiftung	20	7	7	2
Verwundung	245	132	49	2
Falschmünzung . . .	14	8	7	—
Fälschung von Handelspapieren . . .	10	24	39	8
Andere Fälschungen	55	85	99	28
Diebstähle ohne Qualification	2193	869	245	13

Unter den 1421 Angeklagten, welche das ein und zwanzigste Jahr noch nicht erreicht hatten, befanden sich 888, die gar nicht lesen; 322, die schlecht; 94, die gut lesen und schreiben konnten, und 6, die eine höhere Bildung erhalten hatten; und unter 1426 angeklagten Weibern waren 1012 ohne alle Bildung.

Die Ordnung, in welcher das Verhältniß der Zahl der Anklagen jeder Art zu der Bevölkerung während der fünf Jahre von 1824 bis 1828 in sieben Provinzen von Oestreich zugenommen hat, ist folgende:

Provinzen.	Bevölkerung.	Verhältniß der Anklagen zu der Einwohnerzahl.
Mähren und Schlesien	deutsche und slavonische	1 zu 1707
Eigentliches Oestreich	deutsche	1 zu 1670
Böhmen	slavonische und deutsche	1 zu 1428
Galizien	polnische	1 zu 1382
Unteröstreich	deutsche, slavonische und italienische	1 zu 609
Tyrol und Vorarlberg	deutsche und italienische	1 zu 322
Dalmatien	slavonische	1 zu 138

Das abnehmende Verhältniß der Kinder, die Schulunterricht genießen, war in denselben Provinzen 1824 bis 1828 folgendes:

Provinzen.	Von 1000 Kindern gehen in die Schule
Eigentliches Oestreich	948
Tyrol und Vorarlberg	945
Mähren und Schlesien	919
Böhmen	906
Dalmatien	649
Unteröstreich	443
Galicien	115

Diese beiden Tabellen zeigen, daß die Zunahme der Verbrechen mit der Abnahme des Schulunterrichts übereinstimmt im eigentlichen Oestreich, in Mähren, Schlesien, Unteröstreich; dagegen nicht übereinstimmt in Tyrol und Vorarlberg, Galicien, Böhmen; bei Dalmatien ist es schwankend.

Im Königreiche Preußen werden seit 1828 dem Minister des Cultus und öffentlichen Unterrichts von allen Gerichtshöfen des Landes regelmäßige Berichte über alle Anklagen gegen Knaben und Mädchen vor dem siebzehnten Lebensjahre, die vor dieselben gebracht worden sind, eingesendet. Diese officiellen Berichte ergeben Folgendes:

Anklagen gegen die Jugend.	1828.	1829.	1830.	1831.
Bis zum vollendeten 11. Jahre	81	74	72	94
Vom 11. bis 17. Jahre . . .	671	517	544	638
Ganze Summe	752	591	616	732
Darunter waren nicht unterrichtete Kinder	80	54	60	56
Kinder, welche die Communion noch nicht erhielten	469	410	357	431
Verhältniß zu der ganzen Bevölkerung	1 zu 16924	1 zu 21524	1 zu 21167	1 zu 17460

Das erste Resultat dieser Tabelle ist, daß unter dem Preußischen Schulsystem die Zunahme der Bevölkerung, 3 auf 100 (von 12700000 bis auf 13000000), und die Abnahme der Anklagen gegen Kinder, 3 von 100, ganz gleich ist. Diese erfreuliche Thatsache, verbunden mit dem bemerkenswerthen Umstande, daß die Anklagen gegen Kinder unter elf Jahren, die den Schulunterricht nur vier Jahre genossen hatten, sich gemehrt haben (von 81 bis auf 94), während eine große Abnahme der Anklagen gegen Kinder über elf Jahre, welche die volle Wohlthat einer religiösen und moralischen Erziehung ernten konnten, Statt gefunden

hat (von 671 bis auf 638) scheint unleugbar zu beweisen, daß die Wirksamkeit der Schulanstalten gut und wohlthätig gewesen ist. Aus den erwähnten Berichten ergiebt sich übrigens merkwürdiger Weise noch, daß die geringste Anzahl jugendlicher Vergehen in den am wenigsten unterrichteten, bloß Ackerbau treibenden Provinzen Pommern und Posen sich findet, und die größte Zahl in den am besten unterrichteten und betriebsamsten Provinzen Sachsen und Rheinpreußen. Bei dem Versuche, diese Erscheinung zu erklären, darf nicht übersehen werden, daß die Verbrechen, um derer willen die Kinder in denjenigen Theilen des Königreichs, wo ihre Zahl gering war, verhaftet wurden, im Allgemeinen von abscheulicherer Art gewesen sind, als da, wo mehr Anklagen vorkamen.*)

Was folgt aus den mitgetheilten Thatsachen? Ich lege in der Sache, worauf es hier ankommt, keinen großen Werth auf Tabellen; auch bin ich nicht der Meinung, daß Lesen und Schreiben schon an sich die Moralität befördere; ich möchte nicht einmal den Schluß ziehen, daß der Schulunterricht die einzige oder vorzügliche Ursache einer geringeren Anzahl der Verbrecher ist; denn unstreitig haben diejenigen, welche gut lesen und schreiben, und einen vollständigen Schulunterricht genossen haben, auch eine bessere häusliche Erziehung erhalten. Nur das scheint mir durch die mitgetheilten Thatsachen unwidersprechlich dargethan, daß die Vermehrung der Verbrechen auf keinen Fall der Schule beigemessen werden darf, ja daß die Schule wenigstens einigen Antheil, mag er auch so gering sein als er will, an der Verhütung der Verbrechen habe. Die Erziehung derer, welche guten Unterricht erhalten, ist bekanntlich oft schlecht genug, und gerade in den höhern Ständen ist die häusliche Zucht oft sehr lax.

Alle bis jetzt angeführten Gründe machen es gewiß, daß der Schule einiger Antheil an der sittlichen Veredlung zugeschrieben werden kann und muß. Ob sie viel oder wenig dazu mitwirken kann, darauf kommt zunächst gar nichts an. Könnte sie aber auch nur wenig zur Veredlung der Menschen beitragen, so würde doch auch schon dies ein unberechenbarer Gewinn sein. Wenn sie auch unter hundert schlecht erzogenen Kindern eins der Tugend gewönne, und von den übrigen neun und neunzig nur noch zehn wenigstens vor gänzlichem Schlechtwerden beschützte, so wäre dies Grund genug, ihr auch ferner die sittliche Erziehung zur Aufgabe zu machen. Mag nur Schule, Kirche, Gesetzgebung ꝛc. jedes an

*) Dr. Julius in dem angeführten Schriftchen von Dr. Liber.

seinem Theile zum Besserwerden beitragen, so macht dies zusammen schon gar viel aus.

Daß die Schule nicht auf die sittliche Bildung jedes einzelnen Schülers zu wirken vermag, ist eine bekannte Sache; und daß überhaupt nicht jede Schule und jeder Lehrer die Sittlichkeit der Schüler fördert, muß ich leider zugeben. Es giebt unglücklicher Weise noch zu viele Lehrer, welche ihre Schüler nur abrichten, nicht unterrichten. Wenn man aber der Schule an sich jeden Einfluß auf Versittlichung der Menschen abspricht, so heißt dies eben so die Erfahrung, als das wahre Wesen des Unterrichts, verkennen. Es ist ein lächerlicher Dünkel, wenn Schullehrer sich die Verbesserer des Menschengeschlechts nennen, wenn sie wähnen, daß in ihrer Hand allein die Veredlung künftiger Generationen liege. Ich habe nie einer solchen Ueberschätzung der Lehrerwirksamkeit das Wort geredet, ich habe öfter dagegen gesprochen. Aber einigen Antheil an der sittlichen Besserung einzelner Menschen, und dadurch der ganzen Menschheit, darf sich der Lehrer zuschreiben, ohne daß er befürchten müßte, unbescheiden und hochmüthig zu erscheinen. Wehe, wenn alle Schullehrer mit der Ueberzeugung an ihr Tagewerk gingen, sie könnten nichts für die Sittlichkeit thun! Wenn ich Schulrath wäre, und ich fände einen Lehrer, der die Meinung hegte, es läge weder in seinem Berufe noch in seiner Macht, durch seinen Unterricht etwas zur sittlichen Veredlung der Menschheit beizutragen, so würde ich es für meine heiligste Pflicht halten, auf seine Absetzung anzutragen. Aber eben so würde ich einen Schulaufseher, der jene Ansicht hätte und seine Schulaufsicht darnach führte, von seinem Amte entfernen zu müssen glauben. Hier würde Nachsicht Verrath an der heiligsten Angelegenheit des Lebens sein.

3.

Diejenigen, welche die sittliche Wirksamkeit der Volksschule bezweifeln und diese herabsetzen wollen zu einer Schule für nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten, berufen sich für ihre Ansicht nicht blos auf die, wie wir gesehen haben, sehr zweifelhafte Erfahrung, daß trotz der Schulverbesserungen der letzten Jahrzehnte die Zahl der Verbrecher fortwährend wachse und der sittliche Zustand der Menschheit sich verschlechtere: sie haben auch noch andere Gründe in Bereitschaft, womit sie zu beweisen suchen, daß die Schule gar nicht zur sittlichen Erziehung mitwirken könne. Diese Gründe müssen unpartheiisch erwogen werden; denn ungehört und ungeprüft eine Ansicht zu verdammen, würde ungerecht sein. Es sind aber besonders vier Gründe, welche man für die angeführte Meinung aufgestellt hat.

Erster Grund.

„Die Schulen sind Unterrichts-Anstalten, aber „nicht in jeder Rücksicht Bildungs-Anstalten. Der „Lehrer in Volksschulen lehrt; aber erziehen kann er „die Jugend des Volkes nicht. Niemand klagt über „ungezogene und verwilderte Kinder mehr, als die „Lehrer. Könnten sie dieselben bessern, so hätten sie „nicht nöthig zu klagen. Wenn man ungesittete Kin„der in einer Schule antrifft, so rechtfertigt sich der „Lehrer mit der Bemerkung: sie sind aus einem „schlechten Hause. Er erklärt dadurch selbst, daß das „Haus, nicht die Schule die Kinder erzieht."

Dieser Grund scheint in die erste Stelle gesetzt worden zu sein nach der practischen Regel, Beweisgründe in einer solchen Aufeinanderfolge zu ordnen, daß die gewichtigern die letzten Stellen einnehmen; denn er ist so schwach, daß es kaum nöthig ist, ihn noch besonders zu widerlegen. Auf den ersten Blick sieht man sogleich, daß die größte Unbestimmtheit der Begriffe in ihm herrscht, und daß die einzelnen Sätze nur halbe Wahrheiten enthalten. Niemand klagt über ungezogene und verwilderte Kinder mehr, als die Lehrer! Das ist möglich, obgleich ich gar manchen Lehrer kenne, der wohl über einzelne ungezogene und verwilderte Schüler zu klagen Ursache hat, aber mit der großen Mehrzahl der ihm anvertrauten Schüler zufrieden ist. Wenn in einer Schule Ungezogen-

heit und Verwilderung unter den Schülern herrscht, so fällt in der Regel ein Theil der Schuld davon auf den Lehrer zurück. Er ist seiner Aufgabe nicht gewachsen, er besitzt nicht die Kraft, sich und dem Gesetze Achtung zu verschaffen, es fehlt ihm die Einsicht in das Wesen seines Berufes, sein Unterricht ist kalt und trocken, so daß er auf das kindliche Gemüth keinen Einfluß erhalten kann, seine Schulzucht ist schlaff und unzweckmäßig, sein Beispiel ist für seine Zöglinge kein gutes Vorbild, er versteht nicht in seiner Schule ein Leben zu begründen, das von dem Geiste der göttlichen Offenbarung durchdrungen ist. Was soll man von einem solchen Lehrer, deren es gar viele giebt, erwarten? Er wird freilich Ursache haben, über die Ungezogenheit und Verwilderung der Jugend zu jammern und die häusliche Erziehung anzuklagen; er sollte aber die Anklage auf sich selbst nehmen. Wäre er besser, dann wären es auch seine Schüler. Was soll aber eine Schule mit ungezogenen Kindern unter einem solchen Lehrer beweisen? Daß der Lehrer, daß die Schule überhaupt zur sittlichen Bildung nicht mitzuwirken vermöge? Das wäre in der That eine vortreffliche Logik! das wäre gerade so, als wenn man behaupten wollte, die Schule könne nicht bewirken, daß die Schüler gut lesen, schreiben, rechnen lernen, weil es viele Schulen giebt, wo sie dies wirklich nicht lernen; oder als wenn man schließen wollte: der Prediger könne gar nichts für die sittliche Bildung der ihm anvertrauten Gemeinde thun, weil viele wirklich dafür nichts thun; oder als wenn man behaupten wollte, die Superintendenten wären nicht im Stande, zur Verbesserung der Schulen ihres Sprengels mitzuwirken, weil gar viele nicht das Geringste dazu beitragen.

Wir wollen aber jene Behauptung, daß Niemand mehr über ungezogene und verwilderte Kinder klage, als die Lehrer, einmal ohne Vorbehalt und vollständig zugeben: was folgt denn daraus? Der Schullehrer hat stets eine größere Anzahl Kinder um sich; er kommt mit ihnen täglich zusammen; sein Wille, seine Vorschriften, seine Befehle treten den Neigungen und Wünschen der Kinder so oft entgegen, daß es wohl natürlich ist, wenn sich ihm öfter als irgend Jemanden Unarten und Ungezogenheit zeigen. Es wäre gut, wenn alle Kinder ganz gesittet wären, dann müßten sie aber Engel sein. Daß unter den Schülern einer Schule stets eine Anzahl schlechter Subjecte sich befindet, beweis't doch wohl nicht, daß die Schule im Allgemeinen gar nichts zur sittlichen Bildung beitragen könne, es geht daraus nur hervor, daß unter der Sonne Alles unvollkommen ist, und daß die Kinder, so lange sie Menschen sind, nicht zu der Stufe vollendeter Sittlichkeit gelangen können.

Warum bessert aber der Lehrer die Ungezogenen unter seinen Schülern nicht? Dann brauchte er ja nicht mehr zu klagen. Das ließe sich hören; wenn der Lehrer nur im Stande wäre, durch seine Bemühung allein die sittliche Besserung herbeizuführen. Welcher Lehrer hat wohl geglaubt, daß die Erziehung zur Tugend und Frömmigkeit durch ihn allein bewirkt werden könnte? Welche Regierungen, welche Eltern haben das schon von der Schule verlangt? Was ist das aber wiederum für ein Schluß: weil die Schule für sich allein in Bezug auf die sittliche Erziehung der Jugend nicht Alles zu thun vermag, so kann sie dazu gar nichts mitwirken? Wie kommt es denn, daß Erziehungshäuser eben so wie die Familienerziehung nicht immer die Moralität der Zöglinge bewirken können? Warum sind leider die Beispiele nicht so gar selten, daß von frommen Eltern gut erzogene Kinder später im Leben die Bahn des Rechten und Guten verlassen und der Sünde sich hingeben? Dies rührt von keinem andern Grunde her, als weil außer der häuslichen Erziehung noch eine Menge anderer Momente im Leben auf die Bildung jedes Menschen einwirken. Aus eben diesem Grunde kann auch die Schule niemals die sittliche Bildung aller ihrer Schüler allein vollenden. Wenn nicht die andern erziehenden Kräfte, namentlich die häusliche Erziehung, mit der Schule in Bund treten, so ist die Schule in ihrer Wirksamkeit allerdings gehemmt. Wenn nun Lehrer das Vorhandensein ungesitteter Kinder in ihren Schulen damit rechtfertigen oder entschuldigen, daß sie aus einem schlechten Hause seien, so wollen sie doch in der That nicht das Haus für den einzigen Ort erklären, wo für die Erziehung zur Tugend etwas gethan werden könne, und der Schule oder sich selbst die Möglichkeit absprechen, für diesen Zweck auch mitzuwirken. Sie meinen mit jener Entschuldigung doch weiter nichts, als daß das Haus die Erreichung des Schulzweckes in Hinsicht der Sittlichkeit oft hemme, ja in einzelnen Fällen unmöglich mache; sie erklären es aber dadurch nicht für unmöglich, daß auch die Schule einer schlechten Familienerziehung einigermaßen entgegen zu wirken vermöge.

Die Schulen sind Unterrichts-Anstalten, aber nicht in jeder Rücksicht Bildungsanstalten! Allerdings! Die Schule ist nicht eine allseitige Bildungsanstalt, eben so wenig, als es die Familie oder die Kirche ist. Nur das gesammte Leben in Familie, Schule, Kirche und Staat ist die allgemeine, allseitige Bildungsanstalt. Die Schule soll hauptsächlich durch Unterricht die Jugend zu einem Leben in Gott heranbilden. Sie vermag daher nicht Alles, sie vermag aber viel, vorausgesetzt, daß sie wirklich das ist, was sie sein

soll. Durch den Unterricht vorzüglich soll die Schule auf die sittliche Veredlung der Jugend und des Volkes einwirken; der Unterricht gehört ja zur Erziehung. Die Bildung zur Tugend durch Beispiel und Gewöhnung gehört allerdings auch mit zur Aufgabe der Schule, sie fällt aber vorzugsweise der Familienerziehung anheim. Daß aber wirklich der Unterricht sittlich erziehen könne, wird später deutlich nachgewiesen werden.

„Der Lehrer in Volksschulen lehrt; aber erziehen kann er die Jugend des Volks nicht!“ Wenn in der Schule freilich nur gelehrt wird, dann steht es um die Erziehung schlecht; aber von einer solchen Schule darf hier doch wohl nicht ausgegangen werden. Der Lehrer soll unterrichten; das ist etwas anderes, als lehren. Der Lehrer kann auch unterrichten, denn er vermag, wenn er es recht anfängt, den Schüler zur Erkenntniß des Wahren, Rechten und Guten zu leiten und dadurch auf dessen Gemüth und Willen einzuwirken. Wenn aber der Lehrer unterrichtet, so erzieht er auch, nicht durch Beispiel und Gewöhnung, sondern eben durch seinen Unterricht. Wollte man etwa gar dem Unterrichte, wie er in der Pädagogik einzig und allein verstanden werden kann, jede erziehende Kraft absprechen? Dann müßte man dies auch thun mit dem göttlichen Worte, das ebenfalls nur durch Unterricht zum Eigenthume des Christen werden kann. Die Erkenntniß des Willens Gottes, der Glaube an die göttliche Offenbarung durch den Erlöser, der nur durch Unterricht vermittelt werden kann, ist unstreitig geeignet, den Willen auf das, was recht und gut ist, hinzulenken, wenn er auch ohne Beispiel und Gewöhnung einen großen Theil seiner bessernden Kraft verliert.

Sonach wäre dargethan, daß der erste Grund für die von mir bestrittene Ansicht durchaus nichtig ist. Er beweis't nichts mehr und nichts weniger, als daß die Schule für sich allein die sittliche Erziehung der Menschen nicht vollenden könne, aber nimmermehr, daß sie gar nichts dazu beizutragen vermöge.

Zweiter Grund.

„Das Kind kann, so lange es Kind ist, nur durch „Gewöhnung und Beispiel angeleitet und vorgebildet „werden. Es ist sich seiner Bestimmung und seiner „Pflichten noch nicht bewußt, es kann nicht moralische „Reflexionen anstellen, es kann nicht die Gründe „sittlicher Gebote begreifen; es muß einstweilen zum „Rechtthun genöthigt werden, bis ihm dasselbe habi„tuell geworden, und es späterhin dasselbe aus Grund-

„faß lieb gewinnt. Eine sittliche Gewöhnung aber „kann die Schule nicht bewirken. Die Kinder siz„zen in derselben auf einer Stelle, und haben fast „gar keine Gelegenheit, sich im Leben zu üben, kom„men nicht in abwechselnde Verhältnisse, bei denen „ihre Pflichtliebe entwickelt werden könnte. Die Be„rührungen mit ihren Mitschülern sind oft mehr „schädlich als nützlich. Manches unverdorbene Kind „ist in der Gesellschaft ungezogener Mitschüler unge„zogen geworden. Gute Eltern müssen froh sein, wenn „ihre Kinder nicht in der Schule an Sittlichkeit ver„loren haben, daher auch Viele Bedenken tragen, sie „den öffentlichen Schulen zu übergeben; und schlechte „Eltern bekommen ihre Kinder in sittlicher Hinsicht „aus der Schule eben so zurück, wie sie dieselben hin„eingeschickt haben."

Dieser zweite Grund geht mehr in die Sache ein und scheint auf den ersten Blick gewichtiger zu sein, als der erste. Bei genauerer Betrachtung wird er aber ebenfalls als unhaltbar sich ausweisen. Er spricht im Grunde dreierlei aus, nämlich:

1) Das Kind kann nicht durch Gründe, sondern nur durch Gewöhnung und Beispiel zum Guten angeleitet und gebildet werden.
2) Die Schule ist nicht im Stande, Gewöhnung und Beispiel hinlänglich darzubieten.
3) Die *schlechten* Kinder werden in der Schule nicht besser; manches gute Kind wird in der Schule verdorben.

Der dritte Punkt gehört eigentlich gar nicht hierher; er enthält einen Erfahrungssatz, der erst bewiesen werden müßte, da er aber einmal da ist, sollen ihm auch einige Worte gewidmet werden.

Wenn Menschen in Gesellschaft anderer Menschen leben, so bildet sich eine Wechselwirkung unter den Zusammenlebenden, die für den Einzelnen bald vortheilhaft, bald nachtheilig ist. Viele Menschen werden in schlechter Gesellschaft verdorben. Viele werden aber auch durch gute Gesellschaft auf dem rechten Wege erhalten, im Guten bestärkt, ja wohl gar gebessert. Aehnliches ist der Fall im Schulvereine. Die Kinder, welche zusammen eine Schule besuchen, sind nicht von gleicher Art, ihre sittliche Beschaffenheit ist verschieden. Die Berührungen, in welche das gemeinsame Schulleben sie mit einander bringt, müssen daher auch von sehr verschiedener Wirkung sein, und es kann an sich eben so oft vorkommen, daß gutgeartete Schüler auf schlechtgeartete bessern-

den, als ungesittete auf gesittete verschlechternden Einfluß haben. Der nachtheilige Einfluß schlechter Kinder auf gute kann aber durch eine sorgsame und zweckmäßige Schuleinrichtung und Schulzucht sehr vermindert, wo nicht gar auf Null zurück gebracht werden. Der Lehrer muß nur eine sorgfältige Aufsicht führen und die Gelegenheiten und Anlässe zu ungesitteten Handlungen entfernen. Das Beispiel der guten Schüler geht für die schlechtern nicht verloren; ich weiß dies aus der Erfahrung einer Reihe von Jahren. Der schlechte Schüler, der sich im Anfange nicht in die Schulgesetze fügen, nicht an Fleiß und Aufmerksamkeit gewöhnen, sich nicht gesittet und anständig betragen wollte, wird doch in der Regel zuletzt an Ordnung, Gesetzmäßigkeit, Fleiß und Aufmerksamkeit, an Sitte und Anstand zunächst in seinen Verhältnissen als Schüler gewöhnt, und dies nicht allein durch die strafende und belohnende Wirksamkeit und das Beispiel des Lehrers, sondern unstreitig auch durch das Beispiel der bessern Schüler. Diese machen ja doch in jeder guten Schule die große Mehrzahl aus, und wie ließe es sich denken, daß die Ordnungsliebe, der Fleiß, die Sittsamkeit der großen Mehrzahl, wovon die schlechtern nicht Tage und Wochen, sondern Jahre lang fortwährend Beispiele vor Augen haben, auf diese gar nicht den geringsten Einfluß ausüben sollten? In jeder guten Schule wird man einen Wetteifer Aller bemerken, die Zufriedenheit des Lehrers zu erwerben, und selbst die von Hause aus verdorbenen werden wenigstens in ihren Schulverhältnissen den bessern nachstreben. Das kann aber für ihre sittliche Bildung überhaupt nicht ohne gute Folgen sein. Daß hiervon einzelne Ausnahmen vorkommen, kann die Sache selbst nicht umstoßen. Schon der Anblick des geregelten und in steter Ordnung fortschreitenden Schullebens kann für Kinder, die zu Hause nur Unordnung und Liederlichkeit sehen, nicht ohne vortheilhaften Einfluß sein. Ordnung, Regelmäßigkeit, Regsamkeit zieht an, zieht namentlich das Kind an, erregt Freude, und auch der schlechtere Schüler wird sich darin bald wohl befinden. Aus diesen Gründen halte ich dafür, daß die Schule selbst auf ungesittete Kinder wohlthätig und segensreich einwirkt, und daß es unrichtig ist, zu behaupten, schlechte Schüler verließen die Schule eben so wieder, als sie in dieselbe eintraten. Der Ackersmann vertraut hoffend den Saamen dem mütterlichen Schooße der Erde an, nachdem er den Acker sorglich zubereitet und nichts versäumt hat, damit das Saatkorn keimen, grünen, blühen und Frucht tragen kann. Ob aber der Saame aufgeht, ob der aufgegangene bis zur Blüthe und Frucht gelangt, hängt nicht mehr von ihm, sondern von vielen nicht in seiner Macht stehenden

Umständen ab; aber ganz unbelohnt bleibt sein Fleiß doch niemals. Mit dem Schullehrer ist es eben so. Durch den Schulunterricht und die Schulerziehung streut er Saatkörner der Tugend und Frömmigkeit in das Herz der Kinder; manches wird zertreten oder erstickt, noch ehe es aufgeht, andere keimen zwar, aber die zarte Pflanze wird zerknickt, ehe die Frucht reifen kann; viele aber gehen auch auf und tragen mehr oder weniger reiche Frucht. In einer höhern Hand liegt das Gedeihen seiner Saat; aber die Ueberzeugung kann und soll er bewahren, daß seine mühsame Arbeit nie ganz vergebens ist.

Wenn unverdorbene Kinder in der Schule verdorben werden, so ist der Lehrer ein Miethling, und sollte aus der Schule hinaus gewiesen werden. Leider giebt es noch genug solche Lohnarbeiter im Schulgarten, und noch gar viele Schulen, aus welchen die Kinder ungebessert, ja verschlechtert entlassen werden. Schlechte Schulen beweisen aber nicht, was die Schule vermag. Wenn ein gutes Kind in der Gesellschaft ungezogener Mitschüler verdorben wird, was allerdings vorkommen kann und vorkommt, so geschieht dies gewiß nicht in der Schule, wenn die Schule gut ist, sondern außerhalb derselben. Die Schule kann solche Fälle leider eben so wenig unmöglich machen, als die häusliche Erziehung; aber gegen die Möglichkeit der sittlichen Wirksamkeit der Schule wird damit nichts bewiesen. Was für Schulen muß derjenige im Auge haben, der die Behauptung aufstellt, gute Eltern müßten froh sein, wenn ihre Kinder in der Schule an Sittlichkeit nicht verloren hätten! Wenn die Schule überhaupt gemeint sein soll, so fehlt es für diese Behauptung an jedem Beweise.

Bei dem zweiten Punkte: Die Schule ist nicht im Stande, Gewöhnung und Beispiel so darzubieten, daß dadurch die Schüler sittlich gebildet würden, brauchen wir nicht so lange zu verweilen, da hierüber in der Abhandlung: Was ist die Schule? ausführlicher gesprochen wird. Es ist wahr, die Schule kann durch Gewöhnung und Beispiel nicht so viel wirken, als die häusliche Erziehung, oder als sie durch den lebendigen Unterricht wirken kann und soll; aber dennoch darf ihr unmöglich aller Einfluß in dieser Beziehung abgesprochen werden. Welch tiefen Eindruck muß nicht schon das Beispiel und der Umgang eines vom Geiste des Erlösers beseelten, würdigen Lehrers auf die Kinder machen! Wie wohlthätig wirkt das Beispiel fleißiger und sittsamer Schüler! Wie wichtig für die sittliche Bildung ist nicht die geregelte Thätigkeit und Ordnung in der Schule! Wer behaupten kann, Beispiel und Gewöhnung, wie die Schule sie darzubieten im Stande ist, ver-

möchten zur sittlichen Bildung der Schüler gar nichts beizutragen, der hat noch nie eine gute Schule zu beobachten Gelegenheit gehabt. Es ist ein anderswo gerügter Fehler, wenn man in Hinsicht der Erziehung im engeren Sinne, welche durch Beispiel, Gewöhnung und die Leitung aller auf das Kind einwirkenden äußern Einflüsse, von der Schule zuviel erwartet und dagegen die Hauptaufgabe der Schule, das ihr vorzugsweise zu Gebote stehende Bildungsmittel, nämlich den Unterricht, zu sehr in den Hintergrund zurück drängt; nicht minderen Tadel aber verdient es, wenn man der Schul*erziehung* allen Werth und jede Wirksamkeit auf die sittliche Bildung abspricht.

Der erste Punkt, wornach behauptet wird, das Kind könne nicht durch Gründe, sondern nur durch Beispiel und Gewöhnung zum Guten angeleitet und gebildet werden, ist unstreitig am wichtigsten. Wäre dies auch durchaus wahr, so folgte indeß daraus noch keineswegs, daß die Schule gar keine sittlich bildende Macht sei, da ja Beispiel und Gewöhnung auch in ihren Kreis fallen; es wäre aber dann allerdings bewiesen, daß die Wirksamkeit der Schule für Begründung der Moralität bei weitem nicht so hoch angeschlagen werden dürfte, als die der Familienerziehung. Jene Behauptung entbehrt aber der Wahrheit. Wir müssen, um uns davon zu überzeugen, von der Frage ausgehen: welcher Mensch tugendhaft genannt werden kann. Die Tugend kann in nichts Anderes gesetzt werden, als in die Befolgung des göttlichen Willens, und nur der ist tugendhaft, welcher die göttlichen Gebote, wie die Offenbarung sie uns kennen lehrt, darum befolgt, weil es eben göttliche Gebote sind. Zur Tugend ist also unumgänglich klare Erkenntniß dessen nöthig, was Gott von uns fordert, und womit uns der Erlöser am besten bekannt gemacht hat. Doch die Erkenntniß, so wichtig und einflußreich sie ist, reicht für den schwachen Menschen noch nicht aus, um tugendhaft zu sein; denn sein Geist ist wohl willig, aber sein Fleisch ist schwach. Zu der Erkenntniß muß noch kommen der lebendige Glaube an Gott, an seine Erhabenheit und Heiligkeit, an seine unendliche Güte und Vaterliebe, der Glaube an die durch Jesum Christum, Gottes eingebornen Sohn, vermittelte Offenbarung Gottes, und endlich der innige Glaube an Jesum Christum als den Erlöser der Menschheit. Dieser lebendige Glaube ist es, welcher die Erkenntniß des göttlichen Willens lebendig macht, welcher das Gemüth der Menschen zu Gott und den Erlöser hinzieht, und es mit Liebe zur Tugend erfüllt, welcher die schwache Kraft des Menschen stärkt und den Willen heiligt. Nur in diesem Glauben wurzelt die wahre

Tugend, ohne ihn ist sie gar nicht möglich. Der durch den lebendigen und belebenden Glauben zu Gott und seinen Sohn hingezogene Mensch wird sich bestreben, sein Herz zu reinigen von aller Untugend und jegliche Sünde zu meiden, weil sie ihn von seinem Vater und seinem Erlöser scheidet. Wenn der Mensch nun zu der richtigen Erkenntniß des göttlichen Willens gelangt und mit diesem beseligenden Glauben begnadigt worden ist, dann ist er fromm, und er wird dann auch in allen Verhältnissen des Lebens seinen frommen Sinn durch entsprechende Handlungen abzuspiegeln und an sich das Ebenbild des Erlösers zu zeigen bemüht sein. Aber dem frommen Streben des durch die göttliche Gnade erleuchteten Menschen stellen sich noch gar viele Schwierigkeiten in den Weg. Der jedem Menschen inwohnende Hang, der Stimme des Fleisches mehr zu gehorchen als der Stimme des Geistes, und sich in den Willen der Welt lieber zu fügen, als in den Willen Gottes; die zahlreichen Versuchungen und Anreizungen zur Sünde, welche jede Stunde des irdischen Lebens immer neu gebiert; die bösen Beispiele, die von allen Seiten den Frommen umgeben und auf ihn eindrängen; die verlockende Stimme der Spötter über das Heilige, der Verächter des Erlösers, die eine Art von Beruhigung darin finden, recht viele ihrer Nebenmenschen zu sich herüber zu ziehen: dies und vieles Andere stellt sich dem Streben des Frommen hemmend in den Weg und erschwert ihm die Nachfolge dessen, der in seinem ganzen Leben den Willen Gottes that und keiner einzigen Sünde geziehen werden konnte. Wie sind diese Hemmnisse zu überwinden? Nur dadurch, daß der erleuchtete Mensch von den Spöttern sich entfernt, daß er das böse Beispiel meidet, daß er sich an andere Fromme anschließt, daß er sich im Guten unausgesetzt übt, damit sein natürlicher Hang zur Sünde geschwächt und die Tugend ihm zur Gewohnheit, zur andern Natur werde.

Die Tugend besteht also in der frommen, durch ein Leben im Geiste des Erlösers, durch gute Handlungen sich kundgebenden Gesinnung, und es gehören dazu wesentlich zwei Stücke, nämlich Erkenntniß Gottes, die durch innigen Glauben an den Erlöser belebt wird, und unausgesetzte Uebung im Guten. Es leuchtet ein, daß jenes das Wichtigste, Wesentlichste, dieses zwar unumgänglich nothwendig, aber doch minder wichtig ist.

Denken wir uns einen Menschen, der von Jugend auf nur gute Beispiele vor sich gehabt hat, von dem Alles abgehalten worden ist, was ihn auf den Weg der Sünde hätte hinüberziehen können, dem durch langjährige Gewöhnung tugendhafte Handlungen zur Gewohnheit geworden sind: werden wir einen solchen

Menschen darum allein schon tugendhaft im wahren, im christlichen Sinne nennen können? Es kommen keine bösen Gedanken in ihm auf; er handelt in allen Verhältnissen seines Lebens den Gesetzen der Wahrheit und des Rechtes gemäß; er übertritt kein göttliches Gebot; er begeht kein Vergehen gegen die bürgerlichen Gesetze. Er ist darum ein guter Mensch, und Staat und Menschheit können sich zu ihm Glück wünschen. Wenn aber nicht Erkenntniß Gottes und der lebendige Glaube an Gottes Wort und an den, der es uns zu unserm Heile verkündete, noch dazu kommt, so steht er doch immer nur auf der ersten Stufe zur Frömmigkeit und zur wahren Tugend. Wer nur aus Gewohnheit gut ist, ist darum noch nicht fromm, und es ist ein verderblicher Wahn, daß nur gutes Beispiel und Gewöhnung zur Frömmigkeit führe. Klare Erkenntniß und lebendiger Glaube begründen allein Tugend und Frömmigkeit.

Im gewöhnlichen Leben erlangt man den Ruhm eines guten und frommen Menschen freilich leichter. Beobachte nur mit frommer Miene alle äußeren kirchlichen Gebräuche; sei freundlich mit Jedermann; zeige dich mildthätig gegen den Nothleidenden; thue nichts, wodurch die göttlichen und menschlichen Gesetze verletzt werden, und die Welt wird dich als einen frommen Menschen preisen. Ich tadele das auch nicht, denn wir können nicht in das Innere blicken, sondern müssen uns an äußere Handlungen halten, um über die Gesinnnung Jemandes ins Klare zu kommen, wobei freilich gar oft arge Täuschung möglich ist. Aber hüte du dich nur, dich schon darum für fromm, für einen rechten Nachfolger des Erlösers zu halten, weil die Welt dich dafür hält; prüfe dein Inneres, ob du darin jenen ewigen Grund findest, auf dem allein Frömmigkeit und ungefärbte Tugend emporwachsen kann, und suche durch immer tieferes Eindringen in das Wort Gottes, durch immer innigeres Anschließen an Gott und deinen Heiland, vermöge des lebendigen Glaubens, deine Tugend zu läutern; wähne aber nicht, daß du jemals auf dieser Erde ihm, dem Sündlosen, gleich werden könntest, sondern bescheide dich, nur in seine Nähe zu kommen.

Die Richtigkeit der bisherigen Bemerkungen über das Wesen der Tugend und Frömmigkeit kann wohl nur von Solchen bestritten werden, deren Standpunkt außerhalb des Christenthums ist. Es folgt aber daraus, daß man einen Menschen nur dann zur wahren Tugend erziehen kann, wenn man in ihm klare Erkenntniß des göttlichen Wesens und Willens begründet, und ihn mit lebendigem Glauben an Jesum Christum erfüllt, dann aber auch durch

gute

gute Beispiele und Gewöhnung das Verharren in seinem frommen Leben ihm erleichtert. Ob dies möglich sei, ob man Jeden auf diese Höhe der Sittlichkeit erheben könne, ist eine Frage, die uns im Grunde gar nichts angeht. Es ist genug zu wissen, daß Jeder so fromm werden soll, als angedeutet worden ist. Viele, ja die meisten Christen erreichen das Ziel nicht, das uns der Heiland vorgesteckt hat; sollen wir aber deshalb nicht darnach ringen, daß wir es erreichen? Sollen wir nicht Alles thun, um uns und Andere zur wahren Frömmigkeit hinzuleiten? Sollen wir uns damit begnügen, in uns und Andern nur Tugend aus Gewohnheit zu begründen, weil die Erreichung des höchsten Zieles so schwer ist? Das wäre Feigheit, ja mehr als Feigheit; es wäre Verrath an der Tugend, es wäre Sünde. Jeder Christ ist verpflichtet, fromm im christlichen Sinne zu werden; jeder Christ kann auch dem Ziele sich immer mehr nähern, denn zur klaren Erkenntniß Gottes ist nicht Gelehrsamkeit, sind nicht wissenschaftliche Speculationen nöthig; um zu ihr zu gelangen, reicht der schlichte Menschenverstand aus, und der lebendige Glaube an Gottes Wort schließt sich auch dem einfältigen Gemüthe auf, ja diesem noch leichter. Das ist ja eben das Wunderbare in der Lehre Jesu, daß sie für Hohe und Niedrige, für Gebildete und Ungebildete, für Weise und geistig Arme ein Quell des Heils und der Beseligung ist. Ihr, die ihr zweifelt, das Volk könne über mechanische Gewöhnung nicht hinaus und zu wahrer Tugend nicht geführt werden, ihr zweifelt an der Wirksamkeit der göttlichen Lehre; ihr haltet eure Religion für Menschenwerk! Lasset nur ab, euch selbst zu predigen und menschliche Meinungen für göttliche Lehre zu verkaufen; verkündet nur das reine, lautere, unverfälschte Wort Gottes, predigt den Gekreuzigten, dann wird der Glaube an die Wirksamkeit des Evangelii euch in die Hände kommen. Das Evangelium hat eine unversiegliche Kraft in sich, zu erwärmen, was kalt ist, Leben einzuhauchen dem Todten, selig zu machen was verloren war.

Aber Kinder können doch wohl nicht zu der Frömmigkeit hingeleitet werden, welche das Ziel jedes wahren Christen ist? Sie sind ja nicht im Stande, ihrer Bestimmung und ihrer Pflichten sich bewußt zu werden, moralische Reflexionen anzustellen, die Gründe sittlicher Gebote zu begreifen: wie könnten sie dahin gebracht werden, fromm zu sein, aus lebendiger Erkenntniß und innigem Glauben an Gott? Wie ist es möglich, zu bewirken, daß sie das Gute üben aus Grundsatz?

Nur allmählig kann der Mensch dahin gelangen, daß er den göttlichen Willen erkennt und an Jesum Christum glaubt. Das

Kind ist bei seinem Eintritt in die Welt ein rein sinnliches Wesen. Das Höhere, was ursprünglich ihm inwohnt, liegt noch im Schlummer, und erwacht nur nach und nach. Es ist anfangs noch nicht fähig, hingeführt zu werden zu Jesu und das Göttliche im Glauben zu erfassen. Es kann also von ihm auch noch nicht wahre Frömmigkeit verlangt werden. Diese erste Zeit des Kindeslebens darf aber für die Bildung zur Tugend und Frömmigkeit nicht verloren gehen. Es würde sonst der angeborene Hang zur Sünde sich zu sehr verstärken; die sinnlichen Triebe und Neigungen würden zu mächtig werden; auf dem Grunde seines Herzens würde Unkraut wuchern, das keinen Raum ließe für die künftige Saat des Wortes Gottes. Die angelegentlichste Sorge des Erziehers muß deshalb darauf gerichtet sein, daß der natürliche böse Wille des Kindes gebrochen, daß sein zartes Gemüth dem Saamen des Unkrautes verschlossen, daß der Acker gehörig zubereitet werde, in welchen der lebendige Glaube wurzeln soll. Dies kann nicht anders geschehen, als daß der Erzieher von seinem jungen Zöglinge böse Beispiele möglichst fern hält, daß er ihm dagegen gute vorführe und ihn im Rechtthun übe. Uebung und Gewöhnung muß hier, der Natur der Sache nach, der lebendigen Erkenntniß vorausgehen. Das Kind wird aber dadurch noch nicht fromm; es wird nur geschickt gemacht, desto leichter fromm zu werden. Wenn seine Geisteskräfte sich so weit entwickelt haben, daß es seine Aufmerksamkeit einem Gegenstande bestimmt zuwenden und darüber nachdenken kann, muß es hingeführt werden zu dem Borne, aus welchem aller Segen fließt. Sollte das nicht möglich sein? Jesus sagte ja selbst zu seinen Jüngern: Lasset die Kindlein zu mir kommen; seine Lehre ist bei aller Tiefe doch so einfach, daß schon das herangereifte Kind sie verstehen kann, wenn auch noch nicht in ihrer ganzen Fülle und Erhabenheit, und der Glaube an Gott und seinen Sohn so kindlich, daß er auch ein Kindesherz anzusprechen und zu ergreifen vermag. Darum machen wir ja auch schon das achtjährige Kind bekannt mit der Geschichte des Erlösers, und es steigt durch sie die Ahnung des Heiligen in seinem Geiste herauf. Durch Jesum lernt es den Vater im Himmel und seine Abhängigkeit von ihm kennen; es schaut ihn in dem Werke der Schöpfung, es empfindet seine Vatergüte, es lernt ihn lieben, wie es seine Eltern liebt; es wird bekannt mit seinem Worte und seinem Willen; es fühlt, daß dieser Wille ihm heilig sein muß. Daß dieß möglich sei, wenn auch leider nicht immer wirklich: wer könnte das leugnen? Bleibt die Geisteskraft des Kindes auch in seinen spätern Jahren so schwach, als sie anfangs war? Könnte

das Kind im vierzehnten Jahre zum Tische des Herrn zugelassen und dadurch unter die Zahl der erwachsenen Christen aufgenommen werden, wenn es unmöglich wäre, ihm zur Kenntniß der christlichen Offenbarung zu verhelfen? Allerdings ist diese Erkenntniß noch nicht so klar und fest, wie sie später werden soll und kann, aber ohne Einfluß auf die sittliche Bildung kann sie unmöglich bleiben. Viele Kinder kennen freilich bei ihrer Konfirmation, trotz alles Unterrichtes in den Wahrheiten und der Geschichte der christlichen Religion, Gott und seinen Sohn noch nicht; aber fehlt es denn ganz an Beispielen von solchen Kindern, die innige Liebe zu Gott und eine fromme Gesinnung zeigten? Ihr sucht den Grund in dem Kinde, wenn es euch nicht gelingt, es durch euren Unterricht zur Erkenntniß Jesu Christi und zum fruchtbaren Glauben an das durch ihn geoffenbarte Wort Gottes hinzuleiten, und ihr mögt da oft Recht haben; aber oft, sehr oft solltet ihr den Grund davon in euch selbst suchen, in eurer kalt-verständigen Unterweisung, in eigenem Mangel des lebendigmachenden Glaubens, in eurer unseligen Verwechselung zwischen Menschenwort und Gotteswort. Der lebenvolle Unterricht eines Lehrers, der selbst ein frommes gläubiges Gemüth hat, und von der Göttlichkeit der Lehre Jesu selbst ganz erfüllt ist, kann nimmer ohne Wirkung bleiben.

Es ist nicht möglich, daß das Kind die Tugend nach allen ihren Seiten vollkommen kenne, und daß es alle Beweggründe zu einzelnen Tugenden gehörig würdige. Denn dazu gehört nicht nur eine mehr ausgebildete Vernunft, sondern auch mehr Erfahrung und Welt- und Menschenkenntniß, als es nach der kurzen Zeit seines Daseins haben kann. Aber zur Frömmigkeit ist das auch gerade nicht nothwendig. Das Kind kann eben so gut als der Erwachsene die Nothwendigkeit des Gehorsams gegen Gott begreifen, und der einzig wahre Beweggrund zu guten Handlungen, die Ehrfurcht und Liebe zu Gott, wird von ihm um so leichter erfaßt, weil er es auch ist, der es antreibt zum Gehorsam gegen seine Eltern. Das Leben, sein Sonnenschein und seine Stürme kräftigen erst den Charakter, befestigen den Glauben und machen ihn inniger; aber schon in der Jugend muß ein guter Grund gelegt werden.

Es dürfte durch das Vorstehende nachgewiesen sein, daß der Unterricht durch Begründung richtiger Einsicht in das Leben und die Lehre Jesu Christi, durch Vorhalten seines erhebenden Beispiels, durch Hinführung zu dem liebenden Vater im Himmel allerdings zur sittlichen Bildung schon des Kindes beitragen kann und soll. Der Unterricht ist aber Sache der Schule. Zwar fallen

die Anfänge desselben schon in den Kreis der Familienerziehung, aber er kann da nicht sicher begründet und bis zum Ziele förtgeführt werden. In dem Hause soll das Kind an das Gute gewöhnt werden; die Schule kann und soll den Grund legen, daß es zur Tugend nach klar erkannten Gründen gelange; im Hause lernt das Kind dem Vater gehorchen; in der Schule kann und soll es den Anfang machen, Gott gehorchen zu lernen.

Dritter Grund.

„Aber, könnte man fragen, wirkt denn der Unter„richt, und namentlich der Religionsunterricht nicht „auf das Herz der Kinder, und legt nicht dieser den „Grund zu einem frommen Leben? Man glaubt das „wohl, und viele Lehrer mögen das auch glauben, „und sich deswegen für die Verbesserer des Men„schengeschlechts halten. Doch was das Kind hört und „lernt, kann noch nicht in's Gemüth eindringen und „in demselben feste Wurzel fassen. Es hat noch zu „wenig moralisches Bedürfniß und Verständniß. Die „bessern Kinder fassen Manches von den Ermahnun„gen des Lehrers mit dem Gedächtnisse auf, und „wenn sie übrigens gut erzogen werden, und in's „Leben treten, erinnern sie sich manches guten Wor„tes, welches sie in der Schule gehört haben. Aber „ohne die gute Erziehung bleibt jede Predigt des „Lehrers fruchtlos, und wird wieder vergessen; un„geartete Kinder aber wissen von den empfangenen „guten Lehren schon Nichts mehr, wenn sie aus der „Unterrichtsstunde kommen, und treiben ihren Muth„willen nach wie vor. Kommen sie in ihr Haus zu„rück, so geht es nach alter Weise; die Gewohnheit ist „bei den Kindern tausend Mal mächtiger als der Un„terricht. Ist die Gewöhnung fehlerhaft, so können „ihre verderblichen Folgen durch den besten Unterricht „nicht verhütet werden. Der Unterricht kann nur „Grundsätze darbieten; aber das Kind handelt noch „nicht nach Grundsätzen, und die meisten Menschen ge„langen nie zu dieser sittlichen Höhe.

Dieser Grund gegen die Möglichkeit einer sittlichen Wirksamkeit der Schule bringt nichts Neues, sondern führt den zweiten, welcher bereits in seiner Richtigkeit auseinandergelegt wurde, nur noch etwas weiter aus. Was der Unterricht überhaupt für sitt-

liche Bildung zu thun vermag, soll hier nicht des Weiteren dargelegt werden; was der Religionsunterricht dazu beitragen kann und soll, ist schon bei Abweisung des zweiten Grundes nachgewiesen worden. Wenn der Religionsunterricht in der Schule für ganz unwirksam auf die sittliche Veredlung des Kindes und des Menschen erklärt wird, so ist dies eine Unwahrheit, die aus Täuschung und mangelhaften Vorstellungen über die Art der Wirksamkeit des Unterrichts hervorgegangen ist. Ich stelle gegen diese unwahre Behauptung folgende Sätze auf:

1) Ein Religionsunterricht, welcher gar nichts dazu beiträgt, daß das Kind zum Gehorsam gegen Gott gebildet werde, ist ein schlechter und verderblicher, und kann nur von einem Lehrer ausgehen, der weder Lehrgeschicklichkeit besitzt, noch selbst vom Geiste christlicher Frömmigkeit durchdrungen ist. Wenn der Unterricht im Worte Gottes von den Kindern blos mit dem Gedächtnisse aufgefaßt wird und nicht in das Gemüth eindringt, so liegt die Schuld weder an dem Worte Gottes, noch an der Schule, sondern nur an dem, welchem die Bildung der Kinder anvertraut ist. Ein schlechter Unterricht im Christenthum wird noch in vielen Schulen angetroffen, aber er gehört darum nicht nothwendig in die Schule, und es kann hieraus wohl ein Grund gegen die sittliche Wirksamkeit bestimmter Schulen, aber nie der Schule überhaupt hergeleitet werden.

2) Der Religionsunterricht ist wirksam, aber freilich nicht in allen Kindern in gleichem Grade, in manchen wohl gar nicht. Ihm allen Einfluß auf Besserung absprechen, weil er nicht Alle bessert, ist ein Urtheil, das Niemand aussprechen sollte, der auf Bildung, gar auf wissenschaftliche Bildung Anspruch macht.

3) Mancher Saame, der dem Erdboden übergeben wird, braucht lange Zeit, bis er heranwächst und Früchte zur Reife bringen kann, und der wäre doch in der That thöricht zu nennen, der heute pflanzte und morgen schon die reife Frucht pflücken wollte. Eben so verhält es sich auch mit den Keimen des Guten und Wahren, welche durch den Religionsunterricht in das Gemüth des Kindes gelegt werden. Sie brauchen Zeit, oft lange Zeit, bis sie heranwachsen zum starken Baume der Erkenntniß und des Glaubens, und liebliche Früchte der Gottseligkeit tragen. Wer die Wirkung des Religionsunterrichts immer sogleich schauen will, der verlangt etwas Unmögliches.

4) Das Kind kann anfangs noch nicht aus Grundsätzen gut handeln, es soll aber nach und nach dazu angeleitet werden, da durch Gewöhnung allein wahre Tugend gar nicht möglich ist. Nach Grundsätzen zu handeln, soll aber der Mensch vorzugsweise in der Schule und in der Kirche angeleitet werden.

Vierter Grund.

„Will man jedoch die Meinung nicht aufgeben, „daß der verbesserte Schulunterricht auch eine größere „Sittlichkeit der Menschen erzeugen werde, so muß „zu bedenken gegeben werden, daß diejenigen Kinder, „welche am meisten der moralischen Correction bedür„fen, nimmermehr zu einem regelmäßigen Schulbe„suche gezwungen werden möchten. Wir haben in „neuerer Zeit alle Mittel in dieser Rücksicht ange„wendet, und doch den Zweck nicht erreicht. In klei„nen Gemeinden, in welchen fast jeder Einwohner ein „Eigenthum hat, und seine Familie ernähren kann, „ohne die Kinder betteln zu lassen, oder sie frühzei„tig als Gehülfen bei seiner Arbeit zu gebrauchen, „ist wenig Klage über Schulversäumnisse. Eben der „Besitz des Eigenthums giebt einiges Ehrgefühl: „man würde sich vor einander schämen, wenn die Kin„der Nichts lernten. Auch ist in solchen Gemeinden „jedes Kind dem Prediger und Schullehrer bekannt, „und die nachlässigen Schüler können ohne Mühe er„innert und herbeigezogen werden. Aber in den grö„ßern Gemeinden, besonders in den größern und mitt„lern Städten, ist die Masse der schulfähigen Kinder „nicht zu übersehen; viele laufen umher, ohne von „den Aufsichtsbehörden gekannt zu sein. Und wer„den sie Alle auf das sorgsamste verzeichnet, und in „die Schule gewiesen, so werden sich Viele unter aller„lei Entschuldigungen dem Schulbesuche entziehen, „ohne daß die Behörden im Stande sind, den Grund „oder Ungrund dieser Entschuldigungen hinlänglich „zu prüfen, weil sie nicht von allen Familien genaue „Kenntniß erlangen können. Sie müssen glauben, „wenn es heißt: das Kind ist krank gewesen — es hat „keine Schuhe gehabt — es hat das Haus hüten müs„sen oder die kranke Mutter warten u. dgl. Ja, die

„Sache ist so weit gekommen, daß viele nachlässige
„Eltern gar nicht mehr auf Entschuldigungen denken,
„sondern denen, von welchen sie an ihre Pflicht erin-
„nert werden, Troß bieten, und geradezu erklären:
„wir können unsre Kinder nicht in die Schule schicken,
„wir brauchen sie nöthiger. Aber werden denn solche
„Trotzige nicht bestraft? Die Obrigkeit spricht: wie
„sollen wir sie bestrafen? An Gelde? sie haben Nichts.
„Durch Gefängniß? so müssen wir sie und ihre Fami-
„lien unterdessen ernähren, da sie Nichts verdienen
„können. Durch körperliche Züchtigung? durch diese
„machen wir sie vollends boshaft, und wir müssen
„von ihrer Rache Alles fürchten. Die Obrigkeit be-
„gnügt sich daher mit Ermahnungen und Drohungen,
„und die Sache bleibt beim Alten. Es ist schon gang-
„barer Grundsatz der verdorbenen Eltern geworden:
„die Kinder sind unser, wir wollen doch sehen, wer
„sie zur Schule zwingen soll. Das Alles lehrt die Er-
„fahrung, wenn gleich diese Erfahrung manchem
„Schulrathe, der aus der Ferne Schulordnungen aus-
„sendet, und manchem Schullehrer in kleinen Gemein-
„den fremd geblieben sein mag."

Dieser letzte Grund ist nicht gegen die sittliche Wirksamkeit der Schule überhaupt gerichtet, sondern er unterstützt blos die Behauptung, daß gewisse Kinder in der Schule nicht zu einem sittlichen Leben geführt werden können, und er enthält in dieser Hinsicht viel Wahres, aber auch einige Uebertreibungen. Der sittlichen Wirksamkeit stehen viele Hindernisse entgegen, namentlich kann eine schlechte häusliche Erziehung, verbunden mit unordentlichem Schulbesuche der Kinder, den ganzen wohlthätigen Einfluß des Schulunterrichts vernichten. Indeß ist es im Allgemeinen mit den Schulversäumnissen nicht so schlimm, als angegeben wird, und die Wohlthat eines guten Schulunterrichts wird selbst in den untersten Ständen des Volkes jetzt bei weitem nicht mehr so oft verkannt, als früher. Seit einigen Jahrzehnten hat sich der Schulbesuch der ärmern Kinder ungemein gebessert, und da, wo noch eine unverhältnißmäßig große Anzahl von Schulversäumnissen vorkommt, liegt die Schuld meist an dem Mangel des Zusammenwirkens von Seiten des Lehrers, des Schulaufsehers und der weltlichen Behörde, oder auch an dem Mangel einer guten Organisation des Armenschulwesens. In mittlern und größern Städten fordert man oft von den Armen, in Bezug auf den Schulbesuch

ihrer Kinder, zu viel. Es läßt sich einmal nicht ändern, daß die Armen, die nur mit Mühe und Noth sich die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse erwerben können, die Hülfe und Dienste ihrer Kinder in den häuslichen Geschäften öfter in Anspruch nehmen müssen, und es wäre eine Unbilligkeit, wenn man ihnen ganz verweigern wollte, dieselben dazu zu benutzen, oder ihnen die Kinder einen zu großen Theil des Tages durch den Besuch der Schule und durch Schularbeiten im Hause zu entziehen. Die leibliche Existenz muß vor Allem gesichert sein, und dazu sind in vielen armen Familien die Dienste der Kinder unentbehrlich. Daher darf man nicht fordern, daß die ärmern Kinder gleich den Kindern der mittlern und höhern Bürgerklassen, 5 oder gar 6 Stunden des Tages die Schule besuchen, und wohl gar noch einige Stunden auf Arbeiten für die Schule zu Hause verwenden sollen. Man richte gesonderte Armenschulen ein, in welchen in weniger Unterrichtsstunden ein in mancher Hinsicht beschränkterer Unterricht gegeben wird, und beschwere die Schüler nicht mit vielen Schularbeiten zu Hause. Dann kann man leichter und sicherer einen geregelten Schulbesuch bewirken, und der Unterricht wird unstreitig mehr leisten können. In sehr großen Städten wird es freilich immer sehr schwer sein, die gute Benutzung der Armenschulen zu sichern; aber große Städte sind überhaupt dem sittlichen Leben in vieler Hinsicht nachtheilig, obgleich sie nach andern Seiten hin, namentlich für intellectuelle Bildung und Gewerbsthätigkeit, unverkennbar bedeutende Vortheile darbieten.

Wenn aber auch zugegeben werden muß, daß die Schule auf eine gewisse Klasse von Kindern nicht so wirken kann, wie es gewünscht und gefordert werden muß, so ist sie doch auch auf diese Kinder nicht ganz ohne wohlthätigen Einfluß. Was würde aus Kindern, die zu Hause eine schlechte Erziehung genießen, werden, wenn sie die Schule gar nicht besuchten, wenn sie einzig und allein dem Hause überwiesen blieben? Würden sie nicht um so mehr in Schlechtigkeit versinken? Die Schule bietet solchen Kindern das Bild einer geregelten Gemeinschaft dar; gar manches gute Beispiel tritt ihnen hier vor die Augen; manches ergreifende Wort wird zu ihnen gesprochen. Von nachtheiligem Einflusse auf ihre sittliche Bildung kann dies für sie doch wohl nicht sein; auch kann ich mir nicht denken, daß überall und für jedes dieser Kinder gar nichts Ersprießliches in moralischer Hinsicht aus dem Schulbesuche erwachsen könnte; mindestens wird Niemand leugnen, daß der Schulunterricht, selbst wenn seine positive Wirksamkeit durch die Familienerziehung ganz paralysirt würde, doch auch dann noch

immer negativ wirkt, indem er in vielen Fällen die Kinder vor gänzlichem Schlechtwerden einigermaßen schützt und sie mit den Wahrheiten der Religion bekannt macht, die doch vielleicht später für sie eine sittliche Stütze werden.

Wenden wir unsern Blick noch einmal zurück auf die gegen die Möglichkeit der sittlichen Wirksamkeit der Schule vorgebrachten Gründe und auf das, was über sie gesagt worden ist, so scheint unwidersprechlich Folgendes daraus hervorzugehen:

1) Jene Gründe beweisen durchaus nicht, daß die Schule gar nichts für die sittliche Bildung der ihr anvertrauten Kinder zu thun im Stande sei; sondern
2) sie zeigen nur, daß der Schulunterricht und die Schulerziehung ohne die Mitwirkung der häuslichen Erziehung den sittlichen Zweck, den sie verfolgen, nicht erreichen kann, und daß auch die beste Schule nicht alle Kinder zu einem sittlichen Leben hinführen kann.

Jene Gründe sind also eigentlich nur gegen die Ueberschätzung der Wirksamkeit der Schule gerichtet, und in dieser Hinsicht erkenne ich ihre beweisende Kraft gern an. Die Schule kann nicht für sich allein die Welt sittlich besser machen; sie ist vielmehr nur eine zur moralischen Veredlung mitwirkende Macht; sie kann nur im Bunde mit dem Hause, der Kirche und dem Staate zur Hebung der Sittlichkeit beitragen, aber diese drei andern erziehenden Mächte könne die Schule nicht entbehren.

Wie ist es aber nur möglich, auf solche Gründe, wie die angeführten sind, die Behauptung zu stützen, die sittliche Bildung der Menschen könne gar nicht in der Aufgabe der Schule liegen, und diese solle sich damit begnügen, für das bürgerliche Leben nützliche Fertigkeiten zu lehren? Wer das begreifen kann, begreife es; ich kann es nicht.

4.

Es ist glücklicher Weise noch allgemeiner Glaube, daß die Schule an ihrem Theile zur sittlichen Bildung der Menschen beitragen könne und solle; aber Viele, selbst unter den Lehrern, sind darüber noch nicht zu völlig klarer Einsicht gelangt, wodurch und auf welche Art die Schule die Moralität zu befördern im Stande sei. Die Ansichten darüber sind größtentheils dunkel und unbestimmt. Manche meinen, schon der Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten sei geeignet, zur moralischen Veredlung der Menschen beizutragen; Andere glauben lediglich durch den Religionsunterricht auf die Bildung des sittlichen Charakters einwirken zu können; noch Andere sehen die Schulzucht und das Beispiel des Lehrers für die eigentlichen Bildungsmittel der Schule an, wodurch auf sittliche Besserung gewirkt werden könne und solle. Jede dieser Ansichten ist einseitig. Die Schule im Ganzen, Alles, was zur Schule gehört, soll darauf berechnet sein und dazu mitwirken, daß die Kinder geneigt werden, sowohl in ihren gegenwärtigen als ihren zukünftigen Lebensverhältnissen den Geboten Gottes gemäß zu leben.

Unter Erziehung im weitern Sinne versteht man die absichtliche Thätigkeit von Menschen, um die körperlichen und geistigen Anlagen eines Kindes so auszubilden, daß dasselbe geschickt wird, seine Bestimmung als Mensch zu erreichen, d. h. in allen Verhältnissen, in welche es von der Vorsehung gestellt wird, selbstständig, vernünftig und dem Willen Gottes gemäß zu leben. Die Erziehung in diesem Sinne schließt eigentlich zweierlei Thätigkeiten in sich, nämlich die Erziehung in engerer Bedeutung, (die Erziehung schlechthin genannt werden mag), und den Unterricht. Jene besteht darin, daß der Erzieher der Natur in der Bildung eines werdenden Menschen hülfreiche Hand leistet, und alle Einflüsse und Umgebungen des Kindes so ordnet und leitet, daß dadurch der Geist auf die rechte Art angeregt, entwickelt und ausgebildet wird. Bei der Erziehung in diesem Sinne verhält sich der Zögling mehr leidend; die Natur spielt die Hauptrolle, der Erzieher erscheint nur als deren Gehülfe. Der Zögling soll aber in den Stand gesetzt werden, sich nach und nach selbst zu erziehen. Dies kann nur dadurch geschehen, daß er die Form des Lebens, seine Bestimmung und die Mittel zu ihrer Erreichung kennen lernt und angereizt wird, diese Mittel zweckmäßig anzuwenden und in

der rechten Form des Lebens zu beharren. Die Kenntniß des rechten Lebens in dem Zöglinge zu begründen, und ihn anzureizen, der erlangten Kenntniß gemäß zu leben, ist die Aufgabe des Unterrichts.

So wie die Erziehung im weitern Sinne überhaupt in zwei Theile zerfällt, nämlich in Erziehung und Unterricht, die sich freilich in der Wirklichkeit nicht so scharf von einander sondern lassen, als im Begriffe, so zerfällt auch die Schülerziehung im weiteren Sinne in zwei Theile, in die eigentliche Schulerziehung und in den Schulunterricht. Wir nennen jene im Folgenden schlechthin Erziehung, diesen schlechthin Unterricht.

Die Erziehung und der Unterricht machen die Gesammtaufgabe der Schule aus; beide haben denselben Zweck, nämlich den, das Kind dahin zu leiten, daß es in seinem ganzen Leben das Ebenbild Gottes abspiegele, oder mit andern Worten, daß es immer und überall dem Worte Gottes gemäß denke und handle. Sie unterscheiden sich aber von einander dadurch, daß die Erziehung alle in der Schule hervortretenden Einflüsse auf das Kind so zu leiten suche, daß dadurch die Erreichung des Schulzweckes nicht nur nicht gehindert, sondern sogar befördert wird; der Unterricht dagegen darauf ausgeht, das Kind aufzuklären über sein Leben, über seine Bestimmung, über die Art und Weise, wie es dieselbe erreichen kann, und es anzureizen, stets ein wahrhaft christliches Leben zu führen. In Bezug auf die Gesammtaufgabe der Schule, Bildung des Schülers zu einem Leben in Gott, sind beide, Erziehung und Unterricht, gleich wichtig, da dieselbe weder ohne Erziehung noch ohne Unterricht würde gelös't werden können; aber in Beziehung auf einander sind sie von ungleichem Werthe, da die Selbstbestimmung des Menschen zu einem frommen Leben, welche der letzte Zweck aller Erziehung sein muß, nur durch Unterricht erreicht werden kann.

Wir wollen zunächst die Erziehung in der Schule betrachten. Der Zögling steht in der Schule eben so, wie im Hause und im Leben überhaupt unter bestimmten Einflüssen, die auf die Bildung seines Geistes und Charakters einwirken. Diese Einflüsse sind: das Beispiel des Lehrers, das Beispiel der Mitschüler, die Schulordnung und die Schuleinrichtung. Von diesen vier Momenten der Schulerziehung hängt ein großer Theil der Wirksamkeit der Schule ab; sie können die Erreichung des Schulzieles erschweren oder erleichtern, verhindern oder möglich machen. Die angelegentlichste Sorge des Lehrers muß also darauf gerichtet sein, daß jene erziehenden Momente im Schulleben stets von der rechten Art und

geeignet sind, den Schüler zu einem dem Willen Gottes gemäßen Leben hinzuleiten.

Das Beispiel des Lehrers ist für die sittliche Bildung der Schüler von der größten Wichtigkeit; es ist gleichsam das Licht, welches den Weg erhellt, den das Kind wandeln soll, und es ist von um so größerem Einflusse, je jünger das Kind ist. Der zarte Schüler ist noch nicht im Stande, die Tugend im Begriffe aufzufassen und sie für sich allein, ohne Rücksicht auf Personen, zu denken. Er schaut sie nur an dem Vater, an der Mutter, an dem Lehrer; mit diesen Personen erscheint sie ihm innig verbunden. Das Kind bildet sich in der Schule nach dem Beispiele des Lehrers; was dieser thut, hält es für recht und gut; die Eigenschaften, die derselbe zeigt, erscheinen ihm groß und erhaben; es kennt kein höheres Ziel, als auch so zu handeln, dieselben Eigenschaften sich zu erwerben, als der Lehrer. Je mehr die geistigen Kräfte in dem Kinde sich entwickeln und erstarken, je mehr dasselbe anfängt selbstständiger zu denken und das Rechte von dem Unrechten, das Gute von dem Bösen zu unterscheiden, desto mehr ist es geneigt, die Handlungen des Lehrers zu prüfen. Es wird den Lehrer nicht mehr ohne Weiteres für das Ideal der Tugend halten; es fängt an, das, was er thut, mit dem, was er als das Rechte lehrt, zu vergleichen; Zweifel an der Unfehlbarkeit, wohl gar an der Redlichkeit des Lehrers steigen wohl zuweilen in ihm auf, und es kommt unvermerkt auf den Gedanken, daß die sittlichen Schwächen und Mängel, die es an dem Lehrer bemerkt, doch wohl nicht so sehr strafbar sind. Es leuchtet hieraus ein, wie wichtig des Lehrers Beispiel für die Erreichung des Schulzweckes ist. Wenn der Lehrer nicht selbst in allen Schulverhältnissen als Muster und Vorbild vorleuchtet, so ist die Wirksamkeit der übrigen bildenden Momente der Schule gefährdet. Denn die jüngern Schüler werden dann unvermerkt dahin gebracht, das für recht und gut zu halten, was sie Unrechtes und Schlechtes an dem bemerken, mit dem sie täglich umgehen, und nach welchem sie sich bilden sollen; die ältern Zöglinge dagegen werden die Achtung gegen den Lehrer verlieren, der selbst nicht in den Fußstapfen des Erlösers wandelt, und gleichgültig gegen die guten Lehren werden, die aus seinem Munde kommen.

Ist es dein Ernst, lieber Amtsbruder, den Geist deiner Schüler zu einem Tempel Gottes umzuschaffen, so bestrebe dich selbst, in allem Löblichen und Guten den dir anvertrauten Kindern voranzugehen. Sei ihnen ein Vorbild des Fleißes und der Berufstreue, der Pünktlichkeit und Ordnung in jeglichem Schulverhält-

nisse, der Ausdauer und Geduld, der Freundlichkeit und Milde, aber auch des Ernstes und der Strenge, wo diese nothwendig sind. Sei in Allem wahr, und verletze niemals das Recht; hüte dich daher vor Uebereilung oder Uebermaaß in Lob und Tadel. Lege deinen Abscheu vor der Sünde bei jeder Gelegenheit an den Tag, und zeige dagegen dein Wohlgefallen am Guten. Dein eigenes Beispiel lehre den dir Anvertrauten Ehrfurcht gegen das Heilige, gegen das Wort Gottes und den, der es den Menschen verkündete, und der für unsere Sünden starb, gegen die frommen Gebräuche unserer Religion. Giebst du dich in deiner Schule so, lebst du unter deinen Schülern, wie ein Vater unter geliebten Kindern, merken deine Zöglinge, daß Liebe zu ihnen in deiner Brust wohnt, und sehen sie dich erfüllt von dem erhabenen und milden Geiste der Religion des Gekreuzigten: dann kannst du versichert sein, daß du auf *ihr* Herz und ihre sittliche Bildung den wohlthätigsten Einfluß ausübst.

Aber nicht nur in der Schule, auch außer derselben, in deinem ganzen Leben mußt du dich so zeigen, daß deine Schüler auf dich *als* auf ein Muster ihres Handelns hinschauen können. Führe in deinem Hause einen geordneten Haushalt; halte deine Kinder zu allem Guten an; lebe mit deinen Mitbürgern in Einigkeit und Frieden; hilf dem Nothleidenden mit Rath und That; unterstütze Wahrheit und Recht, wo deine Verhältnisse es fordern; halte den Strauchelnden, und führe den Verirrten auf den rechten Weg zurück; sei gehorsam und ehrerbietig gegen den Fürsten und die Obrigkeit. Es wäre ein gefährlicher Wahn, wenn du glauben *wolltest*, dein Lebenswandel außer der Schule habe keinen Einfluß auf deine Schüler. Die Eltern dieser sehen auf dich; es kann nicht fehlen, daß deine Zöglinge von ihnen Urtheile über deine Handlungen vernehmen; und wie, wenn nun diese Urtheile nachtheilig für dich wären? Würde da nicht das Vertrauen der Schüler zu dir geschwächt? Würde ihre Seele nicht deinen guten Ermahnungen sich verschließen? Würde selbst dein gutes Beispiel in der Schule die wohlthätigen Wirkungen haben, die es außerdem haben könnte, haben würde? Aber nicht blos die Eltern deiner Schüler, diese selbst haben oft Gelegenheit, im Leben und in verschiedenen Verhältnissen dich zu sehen und zu beobachten. Was sollen sie von dir denken, wenn deine Handlungen mit den Lehren unserer heiligen Religion nicht übereinstimmen, die du ihnen in der Schule erklärst und ans Herz legst? Darum noch einmal: wenn es dir wirklich Ernst ist, und das soll es doch sein, deine Schüler zur Sittlichkeit, zu einem Leben im Geiste des Erlösers heranzu-

bilden, so strebe eifrig darnach, nicht nur in, sondern auch außer der Schule dich als einen echten Jünger des Herrn zu zeigen. Dein Streben wird dir freilich nicht immer gelingen; du wirst selbst unter den Augen deiner Kinder zuweilen deine Schwächen und sittlichen Fehler zeigen; aber deine Schüler werden darum nicht weniger dich achten, und dir in deinen guten Eigenschaften ähnlich zu werden suchen, wenn sie nur deinen ernsten Willen und deine redliche Bemühung erkennen. Denn du selbst wirst ihnen wohl lehren, sobald sie es begreifen können, daß nur Einer auf dieser Erde sündlos war, und daß alle Andern schwache, dem Willen des Höchsten widerstrebende, in Irrthum und Sünde befangene Menschen sind, die hienieden nicht zu vollendeter Sittlichkeit gelangen, sondern nur nach ihr streben können.

Nächst dem Beispiele des Lehrers wirkt auf die Schüler auch das Beispiel ihrer Mitschüler mächtig ein. Es ist bekannt und jeder Tag zeigt es von Neuem, wie Kinder sich nach Kindern, namentlich jüngere sich nach älteren zu bilden suchen; ja in vielen Fällen ist das Beispiel von Kindern auf andere Kinder noch einflußreicher, als das Beispiel von Erwachsenen. Das Kind nimmt leicht die guten oder schlechten Eigenschaften an, die es an andern seines Gleichen, mit denen es in näherer Verbindung steht, sieht; es ahmt gern das nach, was andere, die mit ihm in ähnlichen Verhältnissen leben, thun; es will gern so werden, wie ältere Geschwister oder Gespielen oder Mitschüler sind. Darum halten auch sorgliche Eltern ihre Kinder von dem Umgange mit andern Kindern, die ein schlechtes Beispiel geben, zurück, und suchen sie dagegen mit Altersgenossen zusammen zu bringen, die artig und gesittet und dadurch geeignet sind, ein nachahmungswerthes Vorbild zu sein. Der Lehrer befindet sich freilich in einer andern Lage, als die Eltern. Ihm sind eine Anzahl Kinder von verschiedenartigem Charakter, von guten und schlechten Sitten anvertraut, und er darf nicht die artigen von den unartigen, die bessern von den weniger guten trennen. Alle zusammen machen die Schulgemeinde aus; alle besuchen die Schule zu gleicher Zeit, alle haben gleiche Ansprüche an die Sorgfalt des Lehrers. Es kann daher nicht fehlen, daß neben guten auch böse Beispiele dem Auge der Kinder sich darstellen. Neben dem Fleiße erscheint in der Schule die Trägheit und Faulheit, neben der Ordnungsliebe der Hang zur Unordnung und Liederlichkeit; der Ruhige hat zum Nachbar den Unruhigen, der Gefällige den Ungefälligen. Die Schamhaftigkeit sitzt neben der Schamlosigkeit, der Gehorsam neben dem Ungehorsam. Wie ist es unter solchen Umständen, bei dieser Verschiedenartigkeit der

Gemüther, Charaktere und Sitten möglich, das Beispiel der Mitschüler als ein erziehendes Moment der Schule zu bezeichnen? Würden nicht die wohlthätigen Folgen des guten Beispiels durch das daneben wuchernde Unkraut des bösen Beispiels im Keime erstickt? Muß nicht das Schlechte mehr Einfluß gewinnen, als das Gute, da die tägliche Erfahrung leider genugsam lehrt, daß die Sünde die Menschen mehr anzieht, als die Tugend, und das Kind leichter die Unarten als die guten Eigenschaften seiner Altersgenossen annimmt? Wohl könnten diese Betrachtungen den Gedanken erzeugen, auf das Beispiel der Schüler selbst sei kein Werth zu legen, und dasselbe könne nicht zur sittlichen Veredlung benutzt werden. Obgleich aber das schlechte Beispiel stets mehr Macht hat, als das gute, so glaube ich doch, daß es nicht nur möglich, sondern sogar nothwendig ist, das Beispiel der Schüler selbst als ein Mittel der sittlichen Schulerziehung zu benutzen. Alles hängt hier wiederum von dem rechten Wirken des Lehrers ab. Vor Allem muß er durch jedes geeignete Mittel zu verhüten suchen, daß böse Beispiele sich zeigen. Zu diesem Zwecke muß er eine genaue und strenge Aufsicht über die Schüler führen, die Gelegenheiten zum Unrechten abschneiden; jede unsittliche Handlung in ihrer Abscheulichkeit darstellen und ahnden, und in den bessern Schülern einen sittlichen Gemeingeist hervorzurufen bemüht sein, der nichts Unsittliches duldet und allem Schlechten, das sich bei dem Einen oder dem Andern zeigt, sich mit Ernst und Kraft entgegenstellt. Daß dabei Vorsicht nöthig ist, um nicht eine Art von Tyrannei derer, die für gut gelten, über die weniger gut Scheinenden zu begründen, oder dem einen Theile der Schüler einen sittlichen Dünkel, der nur von den unseligsten Folgen begleitet sein kann, einzuimpfen, versteht sich von selbst, und der tüchtige Lehrer wird diese Klippen bei genauer Sorgfalt wohl vermeiden. Sodann muß der Lehrer darauf bedacht sein, die sittlich schon schlechter gewordenen Schüler nicht nur durch seinen Unterricht, sondern noch mehr durch sein liebreiches Benehmen gegen sie, durch seine sorgliche Theilnahme an ihrem bedenklichen moralischen Zustande, durch freundliches Zureden und väterlich-ernste Züchtigung dahin zu bringen, daß sie ablassen von Handlungen, welche der Schulordnung entgegen sind, und ihren Mitschülern ein böses Beispiel geben könnten. Man glaube nicht, daß der Lehrer dafür wenig oder nichts thun könne! Viele versehen es damit, daß sie gegen sittlich gesunkene Kinder rauh und hart sind, daß sie denselben ihre sittlichen Mängel zu oft vorhalten und sie dadurch zu oft und zu sehr beschämen, daß sie gleich jeden Fehler vor der ganzen Klasse

rügen, statt daß sie den Irrenden oft besser unter vier Augen zurechtwiesen; daß sie nicht Milde mit Ernst, Liebe mit Strenge vereinen. Wenn der Lehrer dem fehlenden Kinde seine Liebe nicht entzieht, ihm seine Theilnahme und sein Mitleid zu erkennen giebt, und ihm gern die Hand reicht, daß es sich wieder aufrichten kann, so wird es sich zu ihm hingezogen fühlen und gern aus Liebe zu ihm vor unrechten Handlungen sich hüten.

Wenn der Lehrer auf diese Art die Macht des bösen Beispiels geschwächt hat, so muß er dagegen die des guten auf jede passende Art verstärken. Er muß es durch seine Anregungen und Ermunterungen hervorzurufen suchen, dasselbe in seiner Schönheit und Nachahmungswürdigkeit darstellen und den Einfluß desselben durch sein Wort und durch Hinweisung auf die guten Folgen verstärken. Er hüte sich nur vor dem Irrthume, daß dies nur geschehen könne durch wortreiche Ansprachen an die Kinder, oder dadurch, daß er jede pflichtmäßige Handlung in Worten lobe; auch sei er vorsichtig, damit er die Handlungen der Schüler nicht falsch beurtheile, und etwas für gut halte, was bei genauerer Untersuchung sich nicht so darstellt. Ganz besonders muß er sich in Acht nehmen, daß er nicht das natürliche Talent als Muster vorstelle, sondern nur das, was jeder Schüler durch sich selbst zu Tage fördert.

Wenn der Lehrer auf die angedeutete Art verfährt, so kann es nicht fehlen, das Beispiel der Schüler selbst muß zu einem sittlichen Bildungsmittel werden. Denn denken wir uns eine Schule, wo der Lehrer bereits so gewirkt hat, wo das Schlechte in den Hintergrund zurückgedrängt, das Gute zur Herrschaft gekommen ist, eine Schule, in der ein guter Geist lebt: so werden die Gesitteten unter den von Zeit zu Zeit neu eintretenden Schülern in diesem guten Geist einen Schutz finden gegen das Schlechte und auf der rechten Bahn um so leichter erhalten werden; die weniger Gesitteten aber, die Rohen, Trägen, Ungehorsamen, Unordentlichen werden für ihre Unsittlichkeit keinen Raum und in ihren Mitschülern keine Empfänglichkeit finden; sie werden sich schämen, unter ihren Mitschülern als Schlechtere dazustehen, sich nach und nach gezwungen sehen, dem herrschenden Geiste sich zu unterwerfen, und durch das tägliche Beispiel unvermerkt zu guten Sitten hingeleitet werden.

Es ist von den Lehrern noch viel zu wenig erkannt, wie wichtig es ist, in der Schule einen Geist der Ordnung, Regelmäßigkeit, des Fleißes, Gehorsams und der Sittlichkeit überhaupt hervorzurufen. Viele scheuen die Mühe, die dies anfangs macht, Andere

Andere ergreifen verkehrte Mittel; ein sehr groſser Theil iſt bei dem Eintritte ins Lehramt ſelbſt noch nicht ſo durchgebildet, daß er die groſſen Vortheile eines guten Schulgeiſtes begreifen kann, und er beſitzt noch nicht ſo viel Kraft, als nöthig iſt, um ihn hervorzurufen. Und dennoch iſt er von unendlicher Wichtigkeit. Iſt er einmal hervorgerufen, dann pflanzt er ſich bei einiger Aufmerkſamkeit des Lehrers faſt wie von ſelbſt von einer Generation zur andern fort, er ſichert die ſittliche Bildung, erleichtert dem Lehrer ſeine Arbeit und bringt ihm Freude und Segen die Fülle.

Das dritte ſittliche Erziehungsmittel der Schule iſt die Schulordnung, welche gegründet iſt auf die Schulgeſetze. Jeder geſellige Verein unter Menſchen bedarf zu ſeinem Beſtehen und zur Erreichung ſeines Zweckes gewiſſer Geſetze, welche jedem Mitgliede ſeine geſellſchaftlichen Rechte und Pflichten vorzeichnen. Ohne ſolche Geſetze, die freilich nicht immer geſchriebene zu ſein brauchen, würde kein Verein von Menſchen Halt und Dauer haben. Die Schule iſt ein ſolcher Verein, zwar von Unmündigen und nicht durch freiwilligen Beitritt entſtanden, aber doch von Menſchen, die zu gewiſſen Zeiten zuſammenkommen und mit einander leben, um einen gewiſſen Zweck zu erreichen. Soll das ruhige Zuſammenſein der Kinder und die Erreichung des Schulzweckes möglich werden, ſo darf keins nach Willkür in der Schule handeln, ſondern jedes muß ſeinen Willen gewiſſen Regeln unterwerfen, die zum Wohle des Ganzen feſtgeſtellt werden. In jeder guten Schule ſind dieſe Regeln in Geſetzen ausgeſprochen, die zwar nicht nothwendig geſchrieben zu ſein brauchen aber doch vortheilhaft den Kindern auch vor die Augen geſtellt werden. Es iſt hier nicht der Ort, über Schulgeſetze des Weiteren mich auszulaſſen, da es nur meine Aufgabe iſt, über dieſelben als ein Mittel zur ſittlichen Erziehung zu ſprechen; nur die allgemeine Bemerkung ſei mir erlaubt, daß ſich die Schulgeſetze nur über die Verhältniſſe der Kinder als Schüler auszuſprechen haben. Wenn auch Pflichten, welche nur bürgerliche oder chriſtliche ſind, ohne die eigenthümlichen Verhältniſſe der Schule zu berühren, in ſie herein gezogen werden, ſo iſt dies völlig überflüſſig, ja in mancher Hinſicht vielleicht gar nachtheilig. Daß in den Geſetzen nur die Pflichten, nicht auch die Rechte der Schüler ausgeſprochen werden, liegt in der Unmündigkeit dieſer; die Wahrung dieſer Rechte entgegen den Mitſchülern liegt dem Lehrer, entgegen dem Lehrer aber den Eltern und den Schulbehörden ob.

Es iſt ein unter den Lehrern weit verbreiteter Irrthum, daß die pünktliche Beobachtung der Schulgeſetze an ſich die ſittliche Bil-

dung befördere. So nothwendig aber auch für die Erreichung des Schulzweckes ihre Befolgung ist, so wird doch zunächst nur die Erziehung zur Legalität oder Gesetzlichkeit dadurch bewirkt. Welch großer Unterschied aber zwischen Sittlichkeit und Legalität ist, braucht kaum noch angedeutet zu werden. Diese besteht in dem äußern Gehorsam gegen das Gesetz, der theils durch Furcht vor der Strafe, theils durch Aussicht auf Belohnung, theils durch andere äußere Beweggründe hervorgerufen wird; die Sittlichkeit dagegen liegt in dem aus dem Innern kommenden und durch höhere, edlere Motive bewirkten Gehorsam. Nicht der handelt schon sittlich, der die Schulgesetze, oder die bürgerlichen Gesetze befolgt, selbst wenn dies aus der erkannten Nothwendigkeit derselben hervorgeht; sondern nur derjenige, welcher sie hält, weil es der Wille Gottes ist. Es ist keine wahre Sittlichkeit möglich, ohne diesen höchsten Beweggrund, ohne ehrfurchtsvolle, heilige Scheu vor dem Allheiligen und ohne kindliche Liebe zu dem Vater im Himmel. Wenn also die Schulgesetze wirklich zur sittlichen Bildung, nicht blos zur Erziehung zur Legalität, beitragen sollen, so kommt es darauf an, die Kinder anzuleiten, dieselben aus dem rechten Beweggrunde zu befolgen. Darauf muß schon durch die Fassung der Schulgesetze hingewirkt werden. Sie müssen, was sie auch in der That sind, als ein Ausfluß aus den göttlichen Geboten erscheinen, nicht als bloße Satzungen des Lehrers. Der Wille Gottes muß durch sie zu dem Kinde sprechen, und ihre genaue Beobachtung muß abhängig gemacht werden von der Liebe zu Gott. Nur Schulgesetze in diesem Geiste werden der sittlichen Erziehung förderlich sein, während solche, aus denen nur der Wille des Lehrers spricht, nichts weiter als die Legalität befördern.

Wenn in den Schulgesetzen gleichsam Gott selbst als der Gesetzgeber den Kindern entgegentritt, so erscheint dagegen der Lehrer als das Werkzeug, wodurch dieselben den Kindern mitgetheilt werden, und als der Wächter über ihre Befolgung. Der Lehrer hat darüber zu wachen, daß keins der Schulgesetze verletzt wird, daß jede Verletzung derselben geahndet, ausgezeichnete Beobachtung aber belohnt wird. Der Lehrer steht da als Richter und handhabt als solcher die strafende und belohnende Gerechtigkeit. Er kann dadurch ungemein viel für die Bildung zur Sittlichkeit thun, wenn er die in seine Hände gelegte Macht auf die rechte Weise anwendet. Die strengste Unpartheilichkeit muß seine stete Richtschnur sein. Er muß genau den Grad der Schuld ermitteln und nach ihr die Strafe ohne alle Nebenrücksichten abmessen. Er darf gegen den Fehlenden nicht hart und lieblos sein, sondern er muß bei aller

nöthigen Strenge mild bleiben und dem Verirrten Theilnahme zeigen. Seine Strafen sollen den Zweck haben, das Kind zu bessern, und er muß da vor Allem das Gefühl des Unrechts und der Reue darüber in dem Kinde hervorrufen. Das Kind muß einsehen, daß es wider Gottes Gebot gehandelt hat. Dazu sind nicht lange Strafpredigten und moralische Vorlesungen nöthig, sondern einfache Hinweisung auf den Willen Gottes. Noch vorsichtiger, als mit der Strafe, muß der Lehrer mit der Belohnung sein. Alle künstliche Belohnungen sind ohne Werth für die sittliche Erziehung; ein Blick der Zufriedenheit, ein Wort der Billigung reicht in den meisten Fällen schon hin. Die Freude, den Willen Gottes gethan und dadurch die Liebe zu Gott bewiesen zu haben, muß der Lehrer dem Kinde als die höchste Belohnung ansehen lehren. So muß auch in der Schulordnung und in der Schulzucht das Wort Gottes der Anfangs- und Endpunkt sein. Dann wird aber auch dadurch die sittliche Erziehung mächtig gefördert werden. Denn das Kind wird auf diese Art in dem Gehorsam gegen Gott geübt; es lernt den Willen Gottes ehren; es findet Freude an der Befolgung der göttlichen Gesetze. Wenn aber nicht das Wort Gottes als das vorzüglichste Mittel zur Aufrechthaltung der Schulordnung benutzt wird, so kann diese wohl Legalität, aber nimmermehr sittliche Bildung bewirken.

Das letzte Mittel zur sittlichen Erziehung, welches der Schule zu Gebote steht, ist die S c h u l e i n r i c h t u n g. Wie in jedem Vereine von Menschen Veranstaltungen getroffen sein müssen, wodurch jedem Gliede die Erfüllung seiner gesellschaftlichen Pflichten möglich gemacht und erleichtert wird: so darf es auch in der Schule an Einrichtungen nicht fehlen, wodurch die Schüler unterstützt werden, damit sie desto leichter das Unrechte meiden, das aber, was die Schulordnung fordert, thun können. Die Summe aller dieser Einrichtungen nenne ich S c h u l e i n r i c h t u n g überhaupt. Dieselbe kann sich beziehen theils auf den Schulraum und die Schulzeit, theils auf die Schulordnung selbst, theils auf den Unterricht.

Schon die äußere Einrichtung in der Schulstube muß so beschaffen sein, daß dem Auge des Schülers nichts entgegentritt, was mit den Anforderungen an ihn in Widerspruch steht. Es muß stets in dem Lehrzimmer Reinlichkeit herrschen, damit dem Kinde diese Tugend durch tägliche Anschauung lieb werde, und es sich aufgefordert fühle, in ihr zu verharren oder dieselbe sich anzueignen. Alle Schulgeräthschaften müssen an der rechten Stelle sich befinden, damit nicht Unordnung das Auge des Schülers beleidige, den Sinn für Ordnung in ihm schwäche und ihn hindere, an diese

Tugend sich zu gewöhnen. Durch die Benutzung des Raumes im Lehrzimmer, die Stellung der Pulte und Bänke, die Anordnung der Plätze der Schüler muß dafür gesorgt sein, daß jede Störung möglichst vermieden und der Unordnung, Neckerei, dem Muthwillen der Schüler kein Spielraum gegeben werde. Alles in der Schule muß auch zur rechten Zeit geschehen; der Schulunterricht zur bestimmten Stunde beginnen und der Stundenplan streng befolgt werden. Sonst wird das Kind bald gleichgültig gegen die Ordnung in seinen Schulgeschäften, und die Kraft des Schulgesetzes wird durch die Schuleinrichtung geschwächt werden.

Was die Schulordnung oder die Schulgesetze betrifft, so müssen Einrichtungen vorhanden sein, wodurch, so viel es immer möglich ist, Vergehungen dagegen verhütet werden, und der natürlichen Schwäche der Schüler ihre Befolgung erleichtert wird. Es muß also dafür gesorgt werden, daß die Schüler unter Aufsicht stehen, damit in Keinem der Gedanke an Ungesetzlichkeit so leicht aufkommen, Jeder an seine Pflicht erinnert, jede Unordnung sogleich im Keime unterdrückt werden könne. Diese Aufsicht hat allerdings zunächst und vorzugsweise der Lehrer zu führen, namentlich bei jüngern Kindern. Da aber die Schüler nach und nach von gezwungenem Gehorsam zu freiem erhoben und dahin gebracht werden sollen, daß sie sich selbst regieren lernen, so muß der Lehrer bei den erwachsenern Schülern dahin wirken, daß sie auch in seiner Abwesenheit, am Anfange des Unterrichts oder in der gesetzlichen Zwischenzeit zwischen manchen Lectionen und bei dem Wechsel der Lehrer, sich unter sich selbst beaufsichtigen. Zu diesem Zwecke hat er nicht nur Aufseher über die ganze Klasse, sondern auch über kleinere Schülerabtheilungen (Bankoberste) zu ernennen, welche in Abwesenheit des Lehrers darauf sehen, daß die Schulordnung von keiner Seite verletzt werde, oder daß doch jede Verletzung zur Kenntniß des Lehrers gelange, damit dieser durch Vermahnung und Strafe derselben entgegenzutreten im Stande sei. Diesen Aufsehern können auch mit Vortheil manche kleine Geschäfte (z. B. Vertheilung von Vorschriften, Büchern, Führung der Absentenliste 2c). unter genauer Oberaufsicht des Lehrers übertragen werden. Ich sage, mit Vortheil; denn dadurch wird nicht nur dem Lehrer eine unschädliche Erleichterung verschafft und für den Unterricht mehr Zeit gewonnen, sondern die betreffenden Schüler werden dadurch auch in nützlicher Thätigkeit für das Wohl der Gesammtheit geübt. Nur darf natürlich der Lehrer jenen Aufsehern und Ordnern nicht zu viel in die Hände legen und er muß ihre Thätigkeit genau controlliren. Gefährlich ist es

aber, wie es wohl noch hier und da geschieht, einem Schüler auch die Einnahme des Dintengeldes zu überweisen. Denn dadurch wird demselben eine Versuchung zur Sünde bereitet, der nicht Jeder widerstehen kann.

Die Schuleinrichtung in Bezug auf den Unterricht hat zwar zunächst den Zweck, die zweckmäßige Ertheilung des Unterrichts zu erleichtern, sie ist jedoch auch als Mittel zur sittlichen Erziehung nicht ganz ohne Werth. Wenn durch eine gute Einrichtung dafür gesorgt ist, daß der Unterricht zu jedem Schüler gelangen, daß keiner sich den vom Lehrer gegebenen Schularbeiten entziehen kann, daß der Schwächere von dem Stärkern geführt und geleitet wird, daß kein Kind oder keine Abtheilung der Schüler ohne eine zweckmäßige Beschäftigung ist, so werden eine Menge Störungen und Vergehungen verhütet; dem Trägen wird die Gelegenheit entzogen, seiner Trägheit nachzugeben; der Schwache wird nicht muthlos und dadurch gleichgültig gegen den Unterricht, und die Schüler erhalten Gelegenheit, sich gegenseitig gefällig und dienstfertig zu zeigen, sich in der Geduld zu üben, an gemeinnützige Thätigkeit sich zu gewöhnen. Unstreitig wird durch dieses Alles auf die sittliche Bildung eingewirkt, wenn auch vielleicht nicht in dem Grade, als durch die drei früher angeführten Erziehungsmittel der Schule.

So wäre denn gezeigt, daß und wie die Schule vermittelst gewisser in ihrer Sphäre liegender Erziehungsmittel die Bildung zur Sittlichkeit befördern könne. Ein Irrthum wäre es aber, wenn man glauben wollte, daß in der Schule durch die angeführten Mittel sittliche Durchbildung möglich sei; sie wirken nur in Verbindung mit der häuslichen Erziehung und dem Leben mit. Ein eben so arger, obgleich sehr häufiger Irrthum würde es sein, wenn Jemand glauben wollte, daß nur durch die Schulerziehung im engern Sinne allein für Sittlichkeit etwas gethan, und daß durch den Schulunterricht das Kind nur in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten unterwiesen werden könne. Dieser Irrthum findet sich leider noch bei einer großen Anzahl von Schullehrern und Schulaufsehern, und er trägt hauptsächlich die Schuld, daß noch so viele Schulen vorhanden sind, in denen das Kind nichts weiter lernt als den Katechismus, Lesen, Schreiben, Rechnen und einige sogenannte gemeinnützige Kenntnisse, aber keinen Gewinn für seinen sittlichen Charakter findet.

Die Schulerziehung, wie sie in dem Vorhergehenden in kurzen Zügen angedeutet wurde, ist bei aller ihrer hohen Wichtigkeit doch in vieler Hinsicht mangelhaft, da Beispiel und Gewöhnung in der Schule nur in einen engen Kreis eingeschlossen sind, und sich nur

auf wenige Verhältnisse des Kindeslebens erstrecken, und da sie so oft und mitunter auf längere Zeit unterbrochen werden. Wichtiger als sie ist unstreitig für die sittliche Erziehung des Kindes der Schulunterricht. Diese Behauptung wird Manchen befremden, aber durch das Folgende gerechtfertigt werden.

Ueber den Einfluß des Wissens auf die Moralität giebt es drei von einander ganz abweichende Ansichten. Nach der einen ist die höhere Ausbildung des Erkenntnißvermögens und die nothwendig daraus folgende Hebung des Gewerbfleißes ein Mittel, die Sittlichkeit zu steigern oder wenigstens die Verbrechen zu vermindern. Nach der zweiten ist die intellectuelle Bildung auf den sittlichen Charakter ohne Einfluß. Nach der dritten endlich ist die höher gesteigerte Bildung der geistigen Kräfte eine Ursache der sinkenden Sittlichkeit und der Vermehrung der Verbrechen. Jede dieser Ansichten hat man durch Gründe zu stützen gesucht, welche vorzüglich hergenommen sind aus den statistischen Tabellen der Kriminaljustiz. Schon der Umstand, daß die Verfechter dieser drei einander entgegenstehenden Ansichten ihre Gründe aus derselben Quelle schöpfen, muß Zweifel erregen über die Gültigkeit dieser Gründe, und die kriminal-statistischen Tabellen sind auch in der That so unsicher, daß unmöglich mit einiger Sicherheit auf sie ein richtiger Schluß zur Entscheidung der Frage, ob die intellectuelle Bildung zur sittlichen Veredlung beitrage, gegründet werden kann. Vor Allem muß, wenn wir einigermaßen ins Reine kommen wollen, die Frage genauer so gestellt werden: trägt schon die Bildung des Erkenntnißvermögens, ganz abgesehen von der Erkenntniß des Religiösen und Sittlichen, dazu bei, daß die sittliche Bildung fortschreite? denn auch der religiöse Glaube, der der einzig sichere Grund der Sittlichkeit ist, kann nur dann in dem Gemüthe Platz greifen, wenn er seinen Weg durch das Erkenntnißvermögen genommen hat; schon zur Auffassung der Offenbarung gehört ein gewisser Grad von Ausbildung des Vermögens zu begreifen und zu urtheilen.

Wenn wir die Frage so, wie angegeben worden ist, fassen, so wird sich ohne lange Untersuchungen ausweisen, daß die intellectuelle Bildung an sich zur Beförderung der Sittlichkeit unmittelbar nichts beitragen kann. Wir brauchen uns da nur auf die Natur der Sache und auf die Erfahrung zu berufen. Es ist eine Thatsache, die schon Manchen zum Nachdenken veranlaßt hat, daß Männer, welche sich dem Studium einer Wissenschaft widmen und in dieser sogar Ausgezeichnetes leisten, häufig kein sittliches Leben führen, und man hat sich gefragt, wie es möglich sei, daß diese

Männer, deren Erkenntnißvermögen so ausgebildet ist, die so klar denken, so richtig urtheilen, sich im Leben oft so sicher zurecht finden können, nicht auch einen sittlichen Charakter haben. Aber eben die Beschäftigung mit der Wissenschaft ist es, was sie gegen das sittliche Handeln gleichgültig macht. Sie fühlen sich durch den Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Forschungen auf das Stärkste angezogen; ihr ganzes Denken ist darauf gerichtet; sie beziehen Alles darauf; sie betrachten alle Verhältnisse nur im Lichte der Wissenschaft; ihre ganze geistige Kraft wird durch ihre wissenschaftlichen Studien in Anspruch genommen; alles Andere, außer dem Gegenstande ihrer gelehrten Forschung, erscheint ihnen als unwichtig und werthlos, so auch die Sittlichkeit. Ihr ganzes Streben ist darauf gerichtet, immer tiefer einzudringen in die tiefen Gründe des Wissens, neue wissenschaftliche Wahrheiten aufzufinden, oder die bereits gefundenen in hellerem Lichte darzustellen, und sie kennen nichts Höheres, als ihren Namen mit goldenen Buchstaben in dem Tempel der Wissenschaft aufgezeichnet zu sehen. Dadurch wird ihnen die Sittlichkeit gleichgültig, weil sie meinen, diese könne nichts dazu beitragen, ihren Wissensdurst zu stillen. Die Wissenschaft ist ihr Götze, und darum bleibt ihnen der lebendige Gott unbekannt; sie halten ihn entweder in todten Begriffen fest, oder erkennen ihn nur an als ein Postulat der praktischen Vernunft; von dem Glauben an ihn und seine Offenbarung meinen sie, derselbe sei nur für den großen Haufen, der sich nicht zu der Höhe wissenschaftlichen Denkens zu erheben im Stande sei. So ist es erklärlich, daß sie die auf lebendigen Gottesglauben gestützte Sittenlehre des Erlösers verachten und sich selbst eine Moral bilden, die freilich nichts weiter ist, als eine Klugheitslehre für die praktischen Verhältnisse des Lebens. Ein solcher Mann der Wissenschaft ist von allen Seiten der Macht der Sünde bloßgestellt, ja er öffnet ihr selbst die Pforten, wodurch sie in sein Herz einziehen kann. Er hält sich frei von groben Verstößen gegen die gesellschaftliche Moral, aber er läßt seinen sinnlichen Begierden den Zügel und befriedigt sie, wenn er dies ohne Verletzung seiner Amtswürde und seiner gesellschaftlichen Stellung thun kann. Seine Tugend ist nichts als gut berechnete Klugheit, oder die Folge einer augenblicklichen Rührung, die keinen tiefern Grund hat, oder von Grundsätzen, die nicht in dem ewigen Grunde alles Heils wurzeln.

Ich darf wohl kaum befürchten, daß man das so eben Gesagte mißdeuten werde. Es kann mir nicht in den Sinn kommen, zu behaupten, wissenschaftliches Streben sei mit wahrer Sittlichkeit unvereinbarlich. Mich würden dann sogleich zahlreiche Beispiele

von Männern Lügen strafen, deren Namen in den Hallen der Wissenschaft gefeiert sind, und die dabei ein kindlich-frommes Gemüth und einen gläubigen Sinn bewahren, und ein frommes Leben führen. Aber diese Männer sind nicht durch die Wissenschaft an sich zur Frömmigkeit und zur Sittlichkeit hingeführt worden, sondern durch etwas, was sich mit ihrem wissenschaftlichen Streben vereinigte, nämlich durch religiöse Bildung. Diese ist nicht unverträglich mit der Wissenschaft, aber sie ist mit derselben nicht nothwendig vereint. Nicht das Wissen macht fromm, sondern die religiöse Erkenntniß und der lebendige Glaube an Gott und den Erlöser.

Nur bei einer kleinern Anzahl von Menschen ist das Erkenntnißvermögen so hoch gebildet, daß es sich mit Vortheil wissenschaftlichen Forschungen hingeben kann. Die große Mehrzahl bleibt auf niedrigerer Stufe stehen. Vielleicht bringt ein geringerer Grad von Ausbildung des Denkvermögens der Sittlichkeit weniger Gefahr, oder ist für diese wohl gar vortheilhaft? Es bedarf nur eines geringen Nachdenkens, um die Antwort zu finden. Man hat zwar diese Frage bejaht, weil intellectuelle Bildung überhaupt den Menschen höher stelle, weil Ausbildung des Verstandes eine Menge von Irrthümern, Vorurtheilen und abergläubischen Vorstellungen, die eine fruchtbare Quelle der Sünde sind, zerstöre; weil dadurch die Nothwendigkeit von Recht und Gesetz in ein helleres Licht trete, die Scheu vor dem Unrechte befestigt, die Mittel des anständigen Erwerbes vermehrt und größerer Wohlstand begründet werde; aber alle diese Gründe beweisen nichts. Es wird durch sie höchstens dargethan, daß intellectuelle Bildung die Zahl der Verbrechen vermindere, und selbst dies kann nicht so geradezu zugestanden werden. Denn wenn auch auf der einen Seite der intellectuell Gebildete sich sorgfältiger vor bürgerlichen Vergehen in Acht nimmt, als der Ungebildete, weil er seinen gesellschaftlichen Ruf zu verlieren fürchtet; wenn auch Thätigkeit und Wohlstand viele Versuchungen zum Bösen entfernen: so kann doch auf der andern Seite auch nicht geleugnet werden, daß bloße Verstandesbildung und gutes Auskommen nur, so lange die vortheilhaften äußern Verhältnisse bestehen, vor Verbrechen bewahren, ja daß sie sogar selbst wieder die Mittel zum Bösen vermehren. Die vermehrte industrielle Thätigkeit führt zu gewagten Speculationen und unsichern Unternehmungen, und wenn durch das Mißlingen derselben die gesellschaftliche Stellung eines bloß Klugen gefährdet wird, so fühlt er sich doppelt unglücklich, und er wird dann um so leichter eine Beute des bösen Feindes. Intellectuelle Bildung

giebt mehr Mittel an die Hand, äußern Wohlstand zu begründen, aber sie lehrt noch nicht, die von der Sittlichkeit geheiligten Mittel zu wählen. Reichthum schützt vor manchen Verführungen zur Uebertretung der Gesetze und zur Sünde, aber er verführt auch eben so leicht, ja noch leichter, zu übertriebener Werthschätzung des Irdischen, zu Geringschätzung, wohl gar zur Verachtung der höheren, der sittlichen und religiösen Interessen; er führt gar oft ab von Gott. Darum sagte auch der Erlöser, daß ein Kameel eher durch ein Nadelöhr gehe, als ein Reicher in das Himmelreich komme. Sehr richtig sagt Mittermaier:*) „Die Entwicke-„lung des Verstandes allein bewahrt nicht vor der Versuchung; „frage man doch, ob unter der Zahl der Verbrecher, die wegen „Verführung der Unschuld, wegen Bankerutts, wegen Fälschung, „wegen Bigamie angeklagt sind, nicht eben so oft die geistig Ge-„bildetsten sich finden? Auch die höheren Stände haben ihre Gift-„mischer, ihre Vatermörder, Erbschleicher und Verleumder; jene „vornehme Verbildung, die gern über alle religiösen Vorstellungen „sich hinaussetzt, nimmt es eben mit Verletzung der Sittlichkeit, „ehelichen Treue und mit dem Eide oft nicht so genau, als jener „Arme, der, ohne lesen und schreiben zu können, in Einfachheit „seiner Sitten mit Wenigem zufrieden, ohne Sehnsucht nach raf-„finirten Genüssen dahin lebt.“

Wäre es aber auch gegründet, daß durch die Ausbildung des Erkenntnißvermögens an sich die Zahl der bürgerlichen Verbrechen vermindert würde, so wäre damit doch noch keineswegs bewiesen, daß dadurch die Sittlichkeit getragen und gehoben werde. Denn unmöglich kann man von dem Mangel bürgerlicher Vergehen schon auf das Vorhandensein einer sittlichen Gesinnung schließen. Der Verstand, wenn er auch noch so ausgebildet ist, kann keine Motive zu christlicher Sittlichkeit geben. Er giebt vielleicht allerhand Beweggründe zur Vermeidung des Unrechten und zu guten Handlungen an, aber er kann sie nur hernehmen aus den gesellschaftlichen Verhältnissen. Gute Handlungen aber, die nur aus solchen Motiven hervorgehen, sind keine sittlichen im Sinne Jesu. Gestehen wir es uns nur, ohne lebendige Erkenntniß des durch Christum geoffenbarten Wortes Gottes ist bei aller Bildung des Verstandes keine Sittlichkeit möglich. Ich spreche natürlich nur von christlicher Sittlichkeit. Durch die Vernunft und durch Betrachtung der Natur kann der Mensch zur Kenntniß des Schöpfers und

*) In Hitzig's Annalen der deutschen und ausländischen Kriminal-Rechtspflege 5. Heft. 1829. S. 173.

seines Willens geführt werden, wenn dieselbe auch noch mangelhaft ist; er kann aus Vernunft und Natur sittliche Motive und Regeln für seine Handlungen finden, und ich kann nicht mit denen übereinstimmen, welche ohne die Offenbarung durch Jesum gar keine Tugend anerkennen, und den Heiden die Möglichkeit absprechen, sittlich zu handeln. Ich halte vielmehr dafür, daß auch die sogenannte Vernunft- und Naturreligion zu sittlichen Handlungen führen könne, und ich muß es, um nicht vermessen weiter zu greifen, als ich darf, ganz dahin gestellt sein lassen, welchen Werth eine nur aus Vernunft- und Naturreligion hervorgegangene Tugend an sich vor Gott hat: aber für christliche Tugend kann ich sie nicht anerkennen, und als Christ kann ich ihr keinen so großen Werth beilegen, als eine auf das Evangelium, auf das durch den Erlöser uns aufgeschlossene Wort Gottes gegründete. Zu wahrhaft christlicher Tugend sich zu erheben, ist freilich sehr schwer, und Niemand wird sie auf dieser Erde zu ergreifen im Stande sein, ja die meisten Christen werden auf einer niedrigern Stufe der Sittlichkeit stehen bleiben; aber erstreben muß Jeder, der des Namens eines Christen wahrhaft würdig sein will, das hohe Ziel, das uns in dem Kreuze auf Golgatha vorgesteckt ist.

Wenn wir, was nun Zeit zu sein scheint, insbesondere die intellectuelle Bildung in's Auge fassen, welche die Schule zu geben vermag, so wird sich bald zeigen, welchen Werth sie an sich für die Sittlichkeit hat. Das Mittel aller weitern Schulbildung ist das Lesen, darum wird es auch fast in allen Schulen zuerst gelehrt. Daß das Lesen an sich noch nicht die Sittlichkeit befördere, ist wohl klar. Es ist zwar für das gewöhnliche Leben unumgänglich nothwendig, und es kann auch dem höhern sittlichen Leben Vorschub leisten, indem es ein Schlüssel zu der Ideenwelt Anderer ist und in den Stand setzt, die Schriften frommer Männer und das Buch aller Bücher zu lesen; aber es kann eben so gut zu moralischer Verschlechterung führen, wenn es angewendet wird zum Lesen sittenverderblicher Bücher *). Das Schreiben ist, wie das

*) „Das französische Volk lernt lesen, die Schulen verdoppeln sich, „die Unterrichtsmethoden werden vollkommner; man bewilligt bedeutende „Summen, um den Volksunterricht zu verbessern. Diese Sorgfalt unse„rer Staatsbeamten ist sehr lobenswerth; aber welche Erfolge hat sie! „Das Volk lies't in der Regel Schriften, die es nur verderben, aber „nicht besser machen können, es lies't irreligiöse Bücher ꝛc. Ist das „die unschätzbare Wohlthat, die man dem Volke erwiesen zu haben vor„giebt? Will man zuverlässige Beweise für jene Angabe haben, so gehe „man nur in unsre Dörfer und achte auf diejenigen, welche den widerli-

Lesen, eine unentbehrliche Fertigkeit, aber in Bezug auf Moralität ist es gleichgültig, denn durch die Schrift kann eben so gut Sünde begangen werden, als sie dazu dienen kann, gute Gesinnungen und fromme Entschlüsse in Andern hervorzurufen, oder christlichen Rath und Trost zu spenden. Dem Rechnen ist, vorzüglich von der Pestalozzi'schen Schule, Einfluß auf die Ausbildung des moralischen Sinnes zugeschrieben worden, weil es an scharfes Denken gewöhne, im bewußtvollen Schließen übe und dadurch zur Wahrheit hinführe; aber es ist dabei außer Acht gelassen, daß es nur zur mathematischen, nicht zur ewigen Wahrheit hinleitet *). Die Rechnenfertigkeit wird im Leben eben so oft zum Bösen, als zum Guten gebraucht. Mit andern Unterrichtsgegenständen der

„chen Stolz zeigen, mit der frechsten Schamlosigkeit Lehren zu verwerfen, die sie nicht kennen, welche die schlechtesten Väter, Gatten, Nachbaren sind; es sind die Menschen, welche lesen gelernt und schlechte „Schriften gelesen haben. Unterrichtet nur das Volk und klärt es auf, „wie Ihr bisher gethan, gebt ihm Eure Flugschriften in die Hand, und „betrachtet dann Euer Werk."

de Felice, (reform. Prediger), Betrachtungen über die Verhältnisse der christlichen Religion zur gegenwärtigen Lage Frankreichs. Aus dem Französischen. Berlin 1834.

*) Vgl. meine „Grundsätze des Rechenunterrichts in Bürger- und Landschulen" (Neustadt a. d. O. 1835) S. 26. „Aber dieser mittelbare „wohlthätige Einfluß auf die sittliche Bildung wird vielleicht durch die „Nachtheile aufgewogen, welche die Beschäftigung mit der Zahl der „religiösen Bildung dann leicht bringen kann, wenn nicht zugleich „ein guter Unterricht in der geoffenbarten Religion das Gemüth für das Heilige erwärmt und den Schüler zu Gott „hinführt. Fehlt dieser, oder wird der Rechenunterricht so weit ge„trieben, daß er mit den übrigen Unterrichtsgegenständen nicht mehr im „Verhältnisse steht, so wird gerade durch die formale Ausbildung des „Verstandes vermittelst der Zahl die sittliche Bildung leicht gefährdet. „Die so geübte Denkkraft verläßt dann leicht Pflicht und Tugend und „begiebt sich in den Dienst des Irdischen und des Eigennutzes; oder das „erregte Verlangen nach erweislicher Wahrheit kann sich auch da geltend „machen wollen, wo jeder mathematische Beweis aufhört, und der Schü„ler kann so zu Zweifelsucht und Unglauben verleitet werden. Belege „hierzu bietet das Leben leider zu viele in solchen Menschen dar, welche „für Nichts Sinn haben, als für das, dessen Nutzen sich in Zahlen be„rechnen läßt, und die keiner hohen Ideen fähig sind; oder die Alles, „auch das seiner Natur nach Unbegreifliche, begreifen wollen, und die „unsichtbare Welt frech wegleugnen, weil sie dieselbe nicht mit den leib„lichen Augen schauen, oder die Gewißheit ihres Daseins nicht durch ein „Rechenexempel heraus bringen können."

Schule, durch welche die Bildung des Verstandes bezweckt wird, hat es dieselbe Bewandtniß. Sie haben an sich und abgesehen von der religiösen Erkenntniß, keinen Werth für die sittliche Veredlung; sie machen klug für die Welt, gebildet für die practischen Verhältnisse des Lebens; sie sind Mittel zu irdischem Fortkommen und Wohlbefinden, sie bereiten dem, der sie genauer kennt, auch vielfache geistige Freuden; aber sie geben keinen Schutz gegen die bösen Lüste, die uns beständig zur Sünde reizen, und keine Kraft, den Willen Gottes zu thun aus Ehrfurcht und Liebe zu ihm. Die sogenannten reinen Verstandesübungen sind eben so wenig geeignet, als die Kenntniß der Natur, der Erde, der Geschichte, der Sprache ꝛc., die Sittlichkeit für sich allein zu befördern. Der Wille des Menschen an sich ist nicht gut, er wird es erst, wenn der religiöse Glaube ihn heiligt; eben so sind die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Verstandesbildung, welche die Schule giebt, an sich nicht Mittel zu einem sittlichen Leben; sie können es erst werden, wenn sie in der Erkenntniß des Höchsten als in ihrem Gipfel sich vereinigen.

Es dürfte nun wohl nachgewiesen sein, daß die Ausbildung des Erkenntnißvermögens, ganz abgesehen von der Erkenntniß des Göttlichen, für die sittliche Veredelung des Menschen völlig gleichgültig sei. Ob eine völlige Scheidung der Erkenntniß des Wissenschaftlichen und Religiösen möglich sei, braucht nicht erst erörtert zu werden. Denn wenn auch in der Wirklichkeit beiderlei Erkenntnisse, wenigstens in der Schule, nicht so scharf getrennt sind, so läßt sich diese Trennung doch im Begriffe ausführen, und sie wird selbst im Leben gar oft als bestehend gefunden.

Das Erkenntnißvermögen kann aber auch durch den Unterricht in der Religion ausgebildet werden; wie verhält sich nun diese Ausbildung zur moralischen Erziehung? Es muß hier zunächst wieder unterschieden werden, äußere und innere religiöse Bildung. Jene besteht nur in der historischen Bekanntschaft mit den religiösen Dingen, also mit den Lebensumständen Jesu und den wichtigsten Lehren desselben über Gott, dessen Eigenschaften und Willen; sie ist nichts als eine Kenntniß der Religion, die blos mit dem Gedächtnisse aufgefaßt worden ist und durch dasselbe aufbewahrt wird. Wer wagte wohl zu behaupten, daß eine solche religiöse Kenntniß, die keine wahre Erkenntniß ist, ein Leben in Gott begründen könne? Millionen Christen kennen ihre Religion auf diese Art, befolgen aber ihre Lehren nicht, und unter den größten Verbrechern giebt es immer genug, welche mit den Geboten Gottes bekannt sind, und die doch nicht gethan haben, was

diese gebieten. Wenn Religionskenntniß nütze sein soll zur Besserung, so muß sie wahre Kenntniß sein, d. h. sie muß dadurch ein wahres Eigenthum des Menschen geworden sein, daß sie in die innersten Tiefen des Geistes eingedrungen ist, daß sie das Gemüth ergriffen, daß sie des Menschen ganzes Sinnen und Trachten auf Gott und den Heiland hingerichtet, daß sie lebendigen und unerschütterlichen Glauben an Gottes Wort hervorgerufen hat. Denn dann wird durch sie auch der Wille hingelenkt auf das, was mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und der Mensch erhält Kraft und Stärke, dem Bösen zu widerstehen, mag es sich ihm von innen oder von außen nahen. Eine solche Erkenntniß des Göttlichen ist möglich, und schon in der Schule kann und muß durch den Religionsunterricht der Grund dazu gelegt werden; der Lehrer bringe nur die religiösen Kenntnisse dem Kinde auf die rechte Weise nahe. Die ungeschminkte Erzählung der Bibel von Jesu Christo, dem Erlöser der Menschheit aus der Sünde entehrenden Banden, läßt das Herz der Kinder nicht ungerührt; sie werden, wenn der Lehrer das Heilige mit heiligem Sinne behandelt, tief ergriffen werden von dem schuldlosen Leben des Heilandes, von der Kraft Gottes, die durch seine Wunderthaten sich mächtig in ihm erwieß, von seiner unendlichen Liebe zu den Menschen, die ihn trieb, den bittersten Kelch der Leiden zu trinken, und von seinem wunderbaren Siege über Grab und Tod. Da sie sich zu ihrem Erlöser hingezogen fühlen, so werden sie auch seine Lehre verstehen und lieb gewinnen lernen, und dies um so mehr, als dieselbe so kindlich und einfach ist, und alle Bedürfnisse des Herzens so wunderbar befriedigt. Sie werden durch ihn Gott kennen lernen, als Schöpfer und Regierer der Welt, als den liebenden Vater aller seiner Geschöpfe, als den Heiligen, dem alles unheilige Wesen ein Greuel ist. Sie lernen mit Ehrfurcht und Demuth, aber auch mit der Liebe und dem Vertrauen eines Kindes zu dem Vater im Himmel aufschauen, seinen Willen kennen und thun.

Es ist eine merkwürdige Erscheinung, daß es Leute giebt, welche dem Religionsunterrichte jede bessernde Kraft absprechen. Sie meinen, die durch ihn erzeugte Kenntniß des Christenthums bleibe eine blos äußere, historische, und könne nicht in das Gemüth eindringen, um dasselbe vom Bösen ab- und zum Guten hinzulenken. „Das Kind lernt”, so sagen sie, „die biblische Geschichte und namentlich die Geschichte Jesu Christi, aber es begreift das Hohe in der Erscheinung des Erlösers noch nicht; es nimmt die Gebote in sein Gedächtniß auf und lernt sie auch wohl dem Wortsinne nach verstehen, aber sein Wille wird dadurch noch nicht

geheiligt; es wird mit den Hauptlehren der christlichen Religion bekannt, mit Gott, dem Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, dem alliebenden Vater aller Menschen, ohne daß diese Bekanntschaft eine lebendige Erkenntniß werden kann; mit der Erlösung, ohne den Zweck und die Nothwendigkeit derselben einzusehen; mit der Lehre von der Heiligung, ohne ihre tiefere Bedeutung erfassen zu können; mit den Tugendmitteln, ohne dadurch zu ihrem rechten Gebrauche angeleitet zu werden. „Das Wort," so fahren sie fort, „bleibt todt und kann das Kind nicht zum lebendigen Glauben hinführen, der allein eine Wiedergeburt, eine Aenderung des Sinnes zu bewirken im Stande ist. Dazu kommt, daß das Beispiel und die Gewöhnung im Hause nicht mit dem Unterrichte in der Schule übereinstimmt, und daß in Folge dessen die guten Gesinnungen, welche in der Schule durch den Religionsunterricht etwa erweckt worden sind, wieder verwischt werden, und die Dauer der vielleicht hervorgerufenen guten Vorsätze die Schulzeit nicht überlebt." Es ist auf diesen Vorwurf schon oben geantwortet worden, und ich füge daher hier nur noch wenige Worte hinzu. Diejenigen, die solche Worte im Munde führen, haben keine richtige Vorstellung von dem Unterrichte in pädagogischem Sinne. Der Unterricht soll nicht äußere Kenntniß der Religion begründen, sondern eine lebendige Erkenntniß, welche eindringt in das Gemüth und dasselbe zu einem Tempel Gottes macht; er kann dies auch, denn es ist doch wohl unbestreitbar, daß eine deutliche und wahrhafte Erkenntniß auch auf Gemüth und Willen Einfluß hat, wenn auch in gewissen Jahren weniger, als Beispiel und Gewöhnung. Könnte er es nicht, dann wäre er ja ganz unnütz und der Religionsunterricht müßte aus der Zahl der Unterrichtsgegenstände der Volksschule gestrichen werden. Wahre Sittlichkeit ist ja gar nicht möglich, ohne Erkenntniß des göttlichen Wortes. Nicht jeder Religionsunterricht hat Einfluß auf Veredlung des Gemüths, aber der gute gewiß. Nicht auf alle Schüler wirkt der gute Religionsunterricht gleich wohlthätig ein, aber selbst das durch Jesum und seine Apostel verkündigte Wort Gottes konnte nicht alle ihre Zeitgenossen, die es hörten, für das Reich Gottes gewinnen. Die Früchte auch des guten Unterrichts im Christenthume zeigen sich endlich nicht so sichtbar, wie die Fortschritte in äußern Kenntnissen und Fertigkeiten, und erscheinen nicht gleich nach der Saat. Wer dies erwarten wollte, würde dem thörichten Knaben gleichen, der morgen schon von dem Baume Früchte pflücken will, den er heute erst gepflanzt hat.

Der Religionsunterricht, wenn er rechter Art ist, trägt we-

sentlich zur sittlichen Bildung bei, ja er ist dazu unumgänglich nothwendig, weil nur durch Erkenntniß und Glauben, nicht durch Beispiel und Gewöhnung, ein Leben im Sinne des Erlösers erzeugt werden kann. Aber er ist es nicht allein, der zur moralischen Erziehung beiträgt, sondern der gesammte Schulunterricht wirkt dazu mit. Diese Behauptung enthält keinen Widerspruch mit dem früher Gesagten. Denn ich bin der Ueberzeugung, daß unter dem Unterrichte in pädagogischer Bedeutung etwas Höheres verstanden werden muß, als ein Lehren nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, oder eine einseitige Aufklärung des Verstandes, die freilich an sich keinen Werth für Sittlichkeit haben.

Der Unterricht in der Volksschule im Ganzen besteht in nichts Anderem, als in der Anleitung des Schülers, sein Leben kennen zu lernen und in demselben selbstständig und dem richtig erkannten Willen Gottes gemäß zu handeln und sich zu bewegen. Die Kenntniß der Natur, des Menschen und Gottes sind in realer, Form, Zahl und Sprache in formaler Hinsicht die Mittel, dem Kinde zur Lebenskenntniß zu verhelfen. Diese Mittel haben nicht einzig und allein den Zweck, dem Kinde ein gutes Fortkommen in der Welt zu sichern, sondern im Allgemeinen nur den, dem Kinde es möglich zu machen, in den Verhältnissen, in welchen es lebt und leben wird, zu einem dem Worte Gottes und dem Beispiele des Erlösers gemäßen Thun und Handeln sich selbst zu bestimmen. Die Aufgabe des Schulunterrichts ist also eine dreifache; denn er muß dem Schüler 1) zeigen, wie die Menschen in Gesellschaft ihres Gleichen dem Willen Gottes gemäß leben können und sollen; 2) alle diejenigen Grundsätze, Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die er braucht, um wirklich so zu leben, und 3) durch den Unterricht auf das Gemüth und den Willen desselben so einzuwirken, daß in ihm der feste Entschluß entsteht, ein wahrhaftes Menschenleben zu führen, und daß er die Kraft erhält, diesen Entschluß durch Handlungen auszusprechen. Ich wiederhole es, daß das Letztere möglich ist, wenn der Unterricht lebendig, anziehend und mit Wärme ertheilt wird; denn der Wille wird, wie schon gesagt, durch die Ueberzeugung ebenfalls bestimmt. Sonach wäre der letzte Zweck alles Unterrichts Bildung zur wahren Sittlichkeit; denn diese besteht ja doch wohl darin, daß wir aus Liebe zu Gott und dem Erlöser und aus innigem Glauben an das göttliche Wort in allen Verhältnissen so leben, wie wir den Geboten Gottes nach leben sollen. Dieser sittliche Charakter, ohne welchen ich mir einen wahren Unterricht gar nicht denken kann, zeigt sich freilich nicht in jedem Momente der Unterweisung. Es müssen natürlich

aus dem Gesammtunterrichte einzelne Zweige, z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, die Sprache rc. hervortreten, die nur durch eine länger fortgesetzte Belehrung und Uebung wahres Eigenthum des Kindes zu werden im Stande sind, und diese Gegenstände können für sich allein nicht als Mittel sittlicher Erziehung behandelt werden, obgleich auch sie oft Gelegenheit zu religiösen und moralischen Hindeutungen geben; aber sie tragen zuletzt doch auch zur sittlichen Bildung bei, indem sie in ihrer Beziehung zu dem Gesammtunterrichte Mittel sind zu einem gottgefälligen Leben.

Diese tiefere Auffassung des Unterrichts findet sich bei vielen Lehrern und Schulbehörden noch nicht, und doch beruht auf ihr die rechte Wirksamkeit der Schule für die Sittlichkeit und das Leben überhaupt, und es sollte die heiligste Pflicht der Schulbehörden sein, nach dieser Richtung hin eine Reform des Schulunterrichts zu bewirken: der Religionsunterricht ist die Grundlage alles Unterrichts und gleichsam die Wurzel, welche allen übrigen Zweigen der Unterweisung den Lebenssaft zuführt; er ist, von einer andern Seite betrachtet, aber auch die Blüthe des Unterrichts, weil durch ihn und in ihm alle edleren Beziehungen der andern Unterrichtszweige zur Erscheinung kommen sollen. Es ist aber ein verderblicher Wahn, wenn man den Religionsunterricht von den andern Unterrichtszweigen scharf isolirt und ihm allein ein sittliches Bildungsmoment zuschreibt, während man dem übrigen Unterrichte nur den Zweck zutheilt, Brauchbarkeit für das Leben zu begründen. So lange diese falsche Ansicht von dem Schulunterrichte noch die herrschende ist, so lange darf nicht daran gedacht werden, daß die Schulen echte Pflanzstätten der Sittlichkeit werden. Der Schulunterricht ist zu vergleichen einem Baume. So wie die Wurzel, der Stamm und die Zweige des Baumes ein organisches Ganze ausmachen, und die letztern nur durch die Wurzel und den Stamm leben, abgerissen davon aber verdorren: so bildet auch der wahre Unterricht ein organisches Ganze, welches in seiner Gesammtheit hinstrebt zur Hervorrufung christlicher Sittlichkeit, und dessen einzelne Theile ihr Leben nur aus dem Ganzen schöpfen und den Zweck des Ganzen fördern. Von dem Ganzen getrennt, bleiben die einzelnen Zweige des Unterrichts todt und sind für das höhere Geistesleben ohne Bedeutung.

Somit wäre denn nachgewiesen, daß nicht allein die Schulerziehung, sondern auch der Schulunterricht die Kinder zu einem moralischen Leben führen kann und soll. Es leuchtet auch aus dem Gesagten ohne Weiteres ein, daß der Schulunterricht für die sittliche Ausbildung wichtiger ist, als die Schulerziehung. Denn

diese

diese kann nur durch eine noch dazu in vieler Hinsicht mangelhafte Gewöhnung zu unbewußter Tugendübung anleiten, während jener zu einem sich selbst bewußten Leben in Gott führt. Die Erziehung in der Schule kann nur mitwirken zur rechten Zubereitung des Bodens, in welchem die heilbringende Pflanze der Gottesfurcht wachsen soll, der Unterricht aber streut den Saamen aus, aus welchem diese Pflanze hervorkeimt. In eben dem Maße, wie sich Tugend aus bloßer Gewohnheit von Tugend aus klarer Erkenntniß Gottes unterscheidet, unterscheidet sich auch die sittliche Wirksamkeit der Schulerziehung von der des Schulunterrichts.

Trotz dem, daß die Richtigkeit meiner Bemerkungen über die sittliche Wirksamkeit der Schule so klar ist, sehe ich doch noch gewisse Alltagsmenschen den Kopf schütteln und höre sie sagen: das nehme sich wohl auf dem Papiere gut aus, aber in der Wirklichkeit stelle es sich ganz anders dar; ich hätte die Sache zu ideal aufgefaßt, und das Ausführbare zu bezeichnen vergessen. Ich weiß nicht, was mit solchen Menschen zu machen ist, die nicht weiter sehen, als ihre leiblichen Augen tragen; die an das Irdische sich festklammern, und nicht begreifen, daß der Mensch, das Ebenbild Gottes, höher streben müsse; welche Ideale verspotten, weil die Wirklichkeit ihnen nimmer gleich kommen kann. Pfui über einen so niedrigen und gemeinen Sinn, der sein Ziel so niedrig steckt, daß es mit den Händen ergriffen werden kann! Schande über die Schwäche, welche nicht nach dem Hohen und Höchsten zu ringen wagt, weil sie im Voraus berechnet, daß sie dasselbe nicht völlig zu erreichen vermag! Fluch über die thörichte Vermessenheit, welche die Tugend des göttlichen Lichtes, wovon sie umgeben ist, berauben und sie in die Dunkelheit des Alltagslebens herabziehen will, aus Furcht, die Augen möchten sonst geblendet werden! Ja, das Ziel der Schule, das Streben des Lehrers ist ein ideales, eben so wie die Bestimmung des Menschen, die Tugend, Jesus Christus ein Ideal ist; und gerade dadurch, daß es so ist, erhält die Schule erst ihre wahre Würde, das Streben des Lehrers sein edles Ziel, das Leben in der Schule seinen unnennbaren Reiz.

Ihr, meine theuren Amtsbrüder, die ihr edleren Sinnes seid, Ihr werdet mich verstehen, Ihr werdet mit mir diejenigen unseres Standes beklagen, welche sich nicht auf unsere Höhe der Betrachtung zu erheben vermögen und die in ihrem Streben und Wirken nichts Ideales zeigen. Laßt uns nicht muthlos werden, wenn wir auch sehen müssen, daß wir, aufgehalten durch eigene Schwäche und die Schwäche Anderer, unser hohes Ziel nicht erreichen können! Laßt Euch nicht irre machen, wenn die Welt, eure Umge-

II.

Zur
Schulaufsichtskunde.

In der Wissenschaft ist nie Stillstand. Rastlos strebt der Geist in dem Menschen weiter, nie vollkommen durch das bereits Gefundene befriedigt. Eine Wahrheit erzeugt die andere, eine Ansicht ist Quelle der andern, jede Forschung führt zu einer neuen, aus einem einzigen Gedanken entwickelt sich eine ganze Reihe neuer Gedanken, deren jeder wiederum den Anfang einer neuen Reihe bildet.

Diesem in der Natur des Geistes liegenden ununterbrochenen Leben und Streben, diesem Drange nach fortgehender Entwickelung, diesem inneren Bedürfnisse, immer Neues zu erzeugen, verdanken wir die Entstehung und Ausbildung der Wissenschaften. Von der ersten aufmerksamen Beobachtung der Natur und den einfachen Erfahrungen eines noch ungekünstelten Lebens ist es ein weiter Weg bis zu der Höhe, auf welcher die Wissenschaft heut zu Tage steht. Der denkende Geist des Menschen hat ihn im Laufe der Jahrtausende zurückgelegt. Wenn wir nur die Zeit ins Auge fassen, so dünkt uns sein Gang langsam; wenn wir aber unsere Aufmerksamkeit auf das ungeheure Gebiet der Gedanken, das er durchlief, richten, und seine Schöpfungen nicht blos im Ganzen, sondern auch im Einzelnen genauer betrachten, so scheint er uns im Fluge vorwärts gegangen zu sein.

Es ist in hohem Grade anziehend, die Entstehung und allmählige Ausbildung des menschlichen Wissens im Ganzen und in seinen einzelnen Theilen aufmerksam zu verfolgen. Wie der immer auf dieselbe Stelle fallende Tropfen nach und nach selbst den härtesten Stein auszuhöhlen im Stande ist, so weiß der menschliche Geist alle Hindernisse, die seinem Forschen sich entgegen stellen, durch unaufhörliche Versuche und Anstrengungen allmählig zu besiegen, wenn sie nur überhaupt nicht unbesiegbar sind; und wenn man auf die Aufgaben zurückblickt, die er schon gelös't hat, so weiß man in der That kaum, was man für ihn unmöglich halten darf. An das Gesetz der Stetigkeit gebunden, das sich auch im Räumlichen und Zeitlichen uns darstellt, beginnt er mit kleinen

Anfängen, schreitet umsichtig und sicher vorwärts, nimmt jeden übereilten Schritt bald zurück, und gelangt so zu dem Hohen und Höchsten.

Die Wissenschaften stehen jetzt im Allgemeinen auf einer hohen Stufe der Vollkommenheit; aber im Einzelnen treten in Hinsicht des Grades ihrer Ausbildung bedeutende Verschiedenheiten hervor. Während einige im reiferen Mannesalter stehen, oder sich demselben doch nähern, befinden sich andere noch im Stande der Kindheit oder in ihrem ersten Jugendalter. Zu diesen letztern gehört die Pädagogik. Denn obgleich seit Plato und Aristoteles viel über Erziehung gedacht und geschrieben worden ist, so ist doch die Pädagogik als Wissenschaft erst eine Frucht der neuern und neuesten Zeit. Sie ist noch in ihrem Entstehen begriffen, und weder in ihrem Umfange noch in ihren einzelnen Theilen ganz fest bestimmt und ausgearbeitet. Sie gleicht einem Gebäude, dessen Haupttheile nur aufgeführt sind, aber dessen Umfang noch nicht völlig abgegrenzt ist, und das für den Ausbau der Nebenräume noch die Meister erwartet.

Man hat sich bisher meist darauf beschränkt, die Ausübung der Erziehung und des Unterrichts zu verbessern, und die Erziehungskunde im engern Sinne so wie die Unterrichtslehre wissenschaftlich darzulegen. Und selbst hierin bleibt noch Vieles zu thun übrig, trotz der herrlichen Leistungen, welche die neueste Zeit an das Licht gebracht hat. Es war eben so natürlich als nothwendig, daß man zunächst die Haupttheile der Pädagogik aufbaute; aber die übrigen Theile dürfen doch nicht ganz vergessen werden, und es scheint gerade jetzt eine passende Zeit gekommen zu sein, ihnen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Denn die Ausbildung der Erziehungs- und Unterrichtslehre ist durch die Bemühungen einer langen Reihe bedeutender Männer bis auf einen Punkt gediehen, auf welchem sie zwar nicht stehen bleiben kann und darf (denn Stillstand ist Rückgang), von welchem aus sie aber vor der Hand nur sehr langsam fortschreiten wird und fortzuschreiten braucht.

In der That ist auch seit einem Jahrzehnte das Bemühen sichtbar, die Pädagogik durch genauere Bestimmung ihres Umfanges und durch Bearbeitung aller einzelnen Theile zu einer vollständigen und wahren Wissenschaft zu erheben. Es sind Versuche gemacht worden, die pädagogische Anthropologie zu begründen, die Geschichte der Pädagogik (der pädagogischen Ideen) zu bearbeiten, ein Schulrecht aufzustellen, die Staatspädagogik *) auszubilden,

*) Schulrecht und Staatspädagogik gehören eigentlich nicht zu den pädagogischen Disciplinen, aber wegen ihrer genauen Verwandtschaft mit der Pädagogik konnten sie hier genannt werden.

und die Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik, die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, die pädagogische Literatur, die Schulkunde haben Männer gefunden, die sich um sie Verdienste erwarben.

Zu denjenigen Theilen der Pädagogik, die bis jetzt entweder ganz übersehen oder sehr vernachlässigt wurden, gehört auch die Schulaufsichtskunde.

Die Schulen sind zwar immer beaufsichtigt worden, aber man folgte dabei nicht bestimmten Regeln und festen Grundsätzen, sondern fast nur dem Gutdünken. Es ist zwar über Schulaufsicht mancherlei geschrieben worden,*) und man findet wohl in jedem

*) Es ist mir zwar nicht möglich, von Allem Bericht zu erstatten, was über Beaufsichtigung der Schulen geschrieben worden ist; ich glaube aber, daß es nicht am unrechten Orte ist, wenn ich wenigstens Einiges anführe, was ich bis jetzt über Schulaufsicht kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Dabei kann es wohl sein, daß mir eine oder die andere Schrift über unsern Gegenstand entgangen ist, wovon der Grund vielleicht mit darin liegen dürfte, daß für die Kenntniß der pädagogischen Literatur bisher nur sehr wenig gethan wurde.

Besondere Schriften über Schulaufsicht giebt es nur wenige, wenn man diejenigen ausnimmt, welche sich blos über das Verhältniß des Geistlichen als Schulaufseher zum Schullehrer verbreiten, und diese wenigen behandeln nicht die Schulaufsicht überhaupt. Ganz veraltet ist jetzt die im Jahre 1776 erschienene, aus den gemeinnützigen Betrachtungen der neuesten Schriften besonders abgedruckte kleine Schrift: Wie die von den Predigern anzustellende öftere Besuche der deutschen Schulen beschaffen sein müssen, wenn der erwünschte Nutzen hervorgebracht werden soll. Erlangen, 2 Bg. 8. Für die damalige Zeit konnte sie gewiß von Nutzen sein, ob sie gleich nur einen einzelnen Gegenstand aus der Schulaufsicht behandelt; wenigstens wird im 7. Bande des Journals für Prediger (1777) sehr günstig über dieselbe geurtheilt. — Die kleine Schrift von J. Thanner, über Schulinspectionen auf dem Lande (München 1804 5 Gr.) scheint im Buchhandel nicht mehr zu haben zu sein, und es ist mir nicht möglich gewesen, mir dieselbe zu verschaffen. Daß sie aber nur aus der Erfahrung geschöpfte Ansichten über einige Gegenstände der Schulaufsicht enthält, läßt sich wohl mit Recht vermuthen. —

Im Jahre 1826 erschien: Geise, de merito, quod parochus sibi comparare potest circa scholas curae suae demandatas. 8. maj. 2 Bg. Hannover, Helwing, Geh. 5 Gr. Diese Schrift enthält 6 Abschnitte, welche handeln vom Begriffe der Schule und des Verdienstes um dieselbe; von der Möglichkeit, daß ein Pfarrer sich dasselbe erwerbe; Musterbild eines solchen um die Schule verdienten Pfarrers; ein Gegenstück von den Ursachen, welche den Pfarrer oft von diesem Verdienst abschrecken; einige

Handbuche der Pädagogik einen Abschnitt, der von der Beaufsichtigung der Schulen handelt: aber man hat noch immer nicht daran gedacht, die Schulaufsicht wissenschaftlich zu begründen, und die Schulaufsichtskunde zu einem selbstständigen Theile der

Vortheile für den Geistlichen. Schon aus dem Umfange dieser Schrift sieht man, daß nur wenig über Schulaufsicht gesagt werden konnte. Der Ausdruck ist noch dazu weitschweifig und das Latein schlecht.

Die theologischen und pädagogischen Zeitschriften, sowohl aus älterer als neuerer Zeit, enthalten mehrere Aufsätze über Schulaufsicht, doch behandeln sehr viele blos die Frage, wem die Beaufsichtigung der Schulen übertragen werden solle. In Schuderoff's Journale für Veredelung des Prediger- und Schullehrerstandes, zweiter Jahrgang I. Bd. 3. Stück, steht ein Aufsatz von Greiling über Schulinspection, den ich nicht kennen gelernt habe. — Der Prediger Müller zu Wolmirsleben giebt im Neuen Journal für Prediger, 65. Bd. S. 15—83, einen ziemlich ausführlichen Aufsatz über das Verhältniß des Landpredigers gegen die Schule. Obgleich der Verfasser nicht tiefer in die Sache eingeht und die Schulaufsicht und das Verhältniß des Landpredigers als Schulaufseher nicht dem Wesen nach auffaßt, so giebt er doch im Ganzen richtige und gute, meist aus der Erfahrung geschöpfte, aus Bekanntschaft mit der Schule hervorgegangene und von mildem Geiste durchdrungene Bemerkungen über seinen Gegenstand. Er spricht zuerst von dem Verhältnisse des Predigers gegen den Schullehrer, und fordert da, daß der Prediger dem Schullehrer Freund, Lehrer und Mitarbeiter, so wie Vorbild eines weisen Lehrers, also der Methode und einer zweckmäßigen Disciplin sein solle, wobei noch andere zweckmäßige Rathschläge ertheilt werden. Dann wird (von S. 63 an) das Verhältniß des Predigers gegen die Schule (die Schulkinder) und gegen die bei der Schule interessirten Gemeindeglieder insbesondere betrachtet. — Ein sehr beachtenswerther Aufsatz über unsern Gegenstand findet sich in Harnisch's Volksschullehrer II. Band. 2. Heft 1826 S. 1—103, dessen Verfasser der evangelische Superintendent Handel in Neisse ist. Er hat 6 Kapitel. 1. Ueber die Verbindung der Schule mit der Kirche überhaupt. 2. Verbindung des Geistlichen mit der Schule. 3. Aufsicht des Geistlichen über die Schule. 4. Was wird aber zu dieser Schulaufsicht des Geistlichen besonders erfordert? a) genaue Bekanntschaft mit der Lehrweise des Seminars, in welchem der Lehrer gebildet ist. b) Der Geistliche soll über jeder Methode stehen, dadurch daß er sich mit der bessern überhaupt bekannt macht, und in der Anwendung des Einen einen sichern festen Takt gewinnt. c) Der Revisor muß mit der Einsicht in die Methode auch Sachkenntniß verbinden, d. h. Kenntniß der Lehrgegenstände, die im Seminarium und in der Volksschule vorkommen. d) Liebe für das Schul- und Erziehungswesen haben. 5. Wie wirken Geistliche auf die rechte Weise auf das Volksschulwesen ein? (Dieser Abschnitt enthält zugleich eine kleine Unterrichts- und Erziehungslehre). 6. Von dem Einwirken der Superintendenten und Schulinspectoren in das Volksschulwe-

Schulkunde zu erheben. Man begnügte sich, von der Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Schulaufsicht zu reden, die Frage zu untersuchen, wem die Aufsicht über die Schulen übertragen werden solle, und man gab auch wohl den Schulaufsehern einige gute

---

sen. Wissenschaftlich ist aber auch hier die Schulaufsicht nicht aufgefaßt.

In den Handbüchern über das Kirchenrecht einzelner Staaten und in den Schriften über geistliche Geschäftsführung ist gewöhnlich auch von der Schulaufsicht die Rede (z. B. in Schlegel's Hannöv. Kirchenrechte, Weber's systematischer Darstellung des im Königreiche Sachsen geltenden Kirchenrechts, Schilling's Handbuche des geistlichen Geschäftsstyls und der christlichen Geschäftsverwaltung im Königreich Sachsen); es werden hier aber nur die im Ganzen sehr dürftigen und mangelhaften Gesetze und Verordnungen über Schulaufsicht und Schulunterricht angedeutet. Ausführlicher jedoch wird von der Schulaufsicht gesprochen in dem „Praktischen Handbuche für Ephoral- und kirchliche Geschäfte von Holscher (2 Theile Hannover, Hahn 1800 und 1805). Es sind darin zwei längere Abschnitte den Pflichten des Geistlichen als Schulaufsehers gewidmet. Im ersten Theile werden S. 234—321 die Pflichten des Geistlichen in Absicht der Schullehrer, Lehrerinnen, Kantoren, Küster, Organisten ausführlicher dargelegt, wobei beständig auf bestehende Verordnungen und Einrichtungen in verschiedenen Ländern Rücksicht genommen wird. Den vor 30 Jahren bestehenden Verhältnissen mochte das hier Gesagte angemessen sein, aber bei der jetzigen Stellung der Schule und Bildung der Lehrer ist es fast ganz unbrauchbar. Im zweiten Theile ist das erste Kapitel des ersten Abschnitts den Pflichten des Geistlichen in Bezug auf die Erziehung und Bildung der Jugend durch die Schulen gewidmet. Wenn hier auch sehr richtig die Erregung und Vermehrung des wahren Interesse für die Schule in den Gemeindegliedern unter die Obliegenheiten des Geistlichen gezählt wird, so ist die ganze Sache doch nur von dem Standpunkte der gewöhnlichen Praxis und Erfahrung aus erwogen, und es fehlt die wissenschaftliche Ansicht ganz, die freilich zu der Zeit, als der Verfasser schrieb, noch nicht wohl möglich war.

In Oemler's Repertorium über Pastoraltheologie und Kasuistik für angehende Prediger finden sich im vierten Theile (Jena 1789) in den Artikeln: Schulen, Schulbesuch, Schuldiener, Schullehrerseminarium ꝛc., praktische Winke und Regeln für Schulaufseher, die, obgleich jetzt größtentheils veraltet, von dem praktischen Takte und der guten Einsicht Oemler's in das Schulwesen und die Schulaufsicht zeugen, und von denen noch jetzt manche die Beherzigung der Schulaufseher in vollem Maße verdienen. Schon Oemler machte vor mehr als 40 Jahren sehr dringend auf die Nothwendigkeit allgemeiner Schulinspectionen (Schulräthe) aufmerksam. Freilich glaubte er, daß dieses Amt mit der Zeit wieder aufhören würde, was bei den damals noch sehr beschränkten Ansichten über das Schulwesen wohl verzeihlich ist. Er macht ziemlich beteutende Anforderungen an

Regeln und Rathschläge zur zweckmäßigen Führung ihres Amtes; aber es fehlte bisher völlig an wissenschaftlicher Ansicht, man versäumte gänzlich, von Principien auszugehen, und man konnte daher nicht bis ins Wesen der Sache vordringen, sondern blieb nur auf der Oberfläche.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es überhaupt nothwendig und nützlich sei, eine Schulaufsichtskunde aufzustellen, und die Pflichten und Rechte, so wie die Mittel der Schulaufsicht wissenschaftlich zu erörtern. Man könnte vielleicht sagen: „Was bedarf es über den Zweck, das Wesen, den Umfang, die Stellung und Mittel der Schulaufsicht weitschichtiger wissenschaftlicher Untersuchungen, da die Erfahrung hier die Hauptsache ist? Wenn der Schulaufseher nur einige Kenntniß der Pädagogik hat, voll Liebe für das Schulwesen ist und die Schulverordnungen kennt, so wird er sich mit dem bloßen gesunden Menschenverstande leicht in seine Amtsobliegenheiten finden, und die Pflichten und Mittel der Schulaufsicht bemessen können, ohne daß es für ihn einer weitläufigen, nach wissenschaftlichen Principien zugeschnittenen Schulaufsichtskunde bedarf. Natürlicher Verstand und Erfahrung sind hier die besten Lehrmeister". Ich müßte mich sehr irren, wenn nicht Mancher so spräche. Aber die Einwendung gegen die Nothwendigkeit einer Schulaufsichtskunde, die in dieser Rede liegt, ist von sehr geringer Bedeutung. Denn so sehr ich auch den gesunden Menschenverstand selbst im Gegensatze gegen den philosophischen Schulverstand achte, und so sehr ich die Nothwendigkeit der Liebe zur Sache und den Werth der Erfahrung anerkenne, so wenig kann ich doch zugestehen, daß hierdurch schon eine vollkommnere Schulaufsicht begründet werden könne. Der Verstand hilft wenig, wenn er nicht die eigenthümlichen Verhältnisse des Schulamtes und die Stellung der Schulaufsicht zu demselben durchschaut, und die bloße Erfahrung kann eine begründete Einsicht darin unmög-

---

diese allgemeinen Schulinspectoren, verlangte aber auch sonderbarer Weise, daß sie unverheirathet seien, damit sie nicht an einen Ort gefesselt, sondern zu steten Reisen bereitwillig, und ohne häusliche Sorgen sein möchten. — Im vorigen Jahre ist endlich von dem Schul- und Seminardirector A. Ludwig zu Wolfenbüttel eine Schrift über die Beaufsichtigung des Volksschulwesens (Halle bei Gebauer) erschienen, welche nicht nur die ganze Schulaufsicht, sondern auch die oberste Leitung des öffentlichen Unterrichts durch obere Schulbehörden umfaßt, aber auch mehr vom Standpunkte der Erfahrung ausgeht und deshalb die Grenzen der Schulaufsicht nicht richtig bestimmt.

lich geben; die Liebe aber, so nothwendig sie ist, kann nichts wirken und schaffen, wenn sie sich nicht mit tüchtiger Kenntniß vereint.

Schon von dem Standpunkte der Wissenschaft aus erscheint eine Schulaufsichtskunde als ein Bedürfniß. Die Zeit ist vorüber, wo man in der Pädagogik nur ein Aggregat von Erfahrungen und hieraus abstrahirten Regeln sah, und man ist zu der Erkenntniß gekommen, daß eine Wissenschaft der Erziehung nicht nur möglich, sondern sogar nothwendig sei, wenn man nicht die Bildung der Jugend der Willkür und dem Zufalle Preis geben will. Wenn aber die Erziehung und der Unterricht nach wissenschaftlichen Grundsätzen betrieben werden sollen, so folgt hieraus klar, daß die Aufsicht über den Unterricht nicht willkürlich und nach bloßer Erfahrung, die an sich immer ungenügend ist, ausgeübt werden darf, sondern daß sie zuletzt auf Grundsätzen beruhen muß, die aus dem Zwecke und Wesen des Schulunterrichts hergeleitet sind. Ohne eine Schulaufsichtskunde würde die Wissenschaft der Erziehung immer eine Lücke haben.

Auch die Schulgesetzgebung setzt im Grunde das Dasein einer Schulaufsichtskunde voraus. Denn Gesetze und Verordnungen sollten doch nur der Ausfluß wissenschaftlicher Ansichten und durchdringender Sachkunde sein. Außerdem werden durch sie nur individuelle Ansichten ausgesprochen und geltend gemacht, die ganz irrig sein können, oder doch immer ungewiß, schwankend und wechselnd bleiben; und der ganzen Gesetzgebung und Verwaltung würde dann der Charakter der Unbestimmtheit und des Schwankens aufgedrückt. Aus den Verordnungen über Schulaufsicht, die in den verschiedenen Ländern gegeben wurden, könnte man deutlich sehen, daß es noch keine Schulaufsichtskunde giebt, wenn man es auch nicht schon anders woher wüßte. Denn diese Verordnungen sind mit wenigen Ausnahmen so unvollkommen, so unbestimmt, so wenig dem Zwecke und Wesen des Schulamtes angemessen, ja zum Theil so widersprechend, daß man sogleich sieht, sie beruhen nur auf Gutdünken, Willkür und dem Herkommen.

Eine Schulaufsichtskunde ist endlich auch nothwendig um der Aufseher und der Lehrer willen. Sowohl bei diesen als bei jenen findet man sehr häufig die unklarsten Ansichten über das Wesen, die Pflichten, Rechte und Mittel der Schulaufsicht. Die Lehrer wollen nicht selten die wohlbegründeten Rechte der Schulaufsicht nicht gelten lassen, und die Aufseher maßen sich wohl eben so oft aus Unkenntniß der Sache Rechte an, die ihnen nicht zugestanden werden können, weil sie unbegründet sind. Verordnungen allein reichen hier nicht aus, selbst wenn sie besser wären, als die beste-

henden. Denn Verordnungen können nur die allgemeinen und äußern Verhältnisse festsetzen, sich aber nicht auf alle Einzelnheiten und auf das Innere, auf das eigentliche Wesen der Schulaufsicht ausdehnen. Zudem ist es nothwendig, daß die Verordnungen von den Aufsehern und Beaufsichtigten als nothwendig und der Sache angemessen erkannt werden, wenn ihre Befolgung gesichert sein soll. Die Wissenschaft allein kann volles Licht verbreiten, und die Aufseher eben so vor unbefugten Eingriffen in das Schulamt, als die Beaufsichtigten vor übertriebenen Forderungen bewahren.

Diese Andeutungen dürfen hoffentlich auf die Beistimmung Aller rechnen, welche sie unbefangen ansehen.

Es scheint mir vor allem wichtig zu sein, darüber ins Klare zu kommen, was die Schulaufsicht eigentlich ist, worauf sich ihre Nothwendigkeit gründet, welchen Umfang sie hat, und welche Stellung zum Schulamte ihr zukommt. Ueber alle diese Fragen herrschen noch viele unklare Vorstellungen und widersprechende Ansichten.

Was ist die Schulaufsicht? Zur Beantwortung dieser Frage bieten sich überhaupt drei Wege dar. Man kann nämlich entweder blos die Erfahrung und die Wirklichkeit berücksichtigen, oder aus der etymologischen Bedeutung des Wortes Aufsicht den Begriff der Schulaufsicht entwickeln, oder endlich von dem Objecte, d. h. von der Schule, ausgehen und zu dem Begriffe gelangen. Wenn man den ersten Weg gehen wollte, so würde man schwerlich eine genügende Antwort erhalten; denn die Wirklichkeit zeigt so unbestimmte Ansichten über den Zweck der Schulaufsicht, so widersprechende Forderungen an dieselbe, und eine solche Verschiedenheit in ihrer Ausübung, daß es ganz unmöglich ist, einen allgemeinen gültigen Begriff zu gewinnen. Eben so verhält es sich mit dem zweiten Wege. Die Namen der Dinge und Verhältnisse verdanken ihre Entstehung nicht immer der genauen Auffassung des Wesens derselben, sondern oft blos dem Zufalle, und die Etymologie ist daher immer eine unsichere Führerin bei der wissenschaftlichen Bestimmung von Begriffen, die uns überdies immer nur über das Formelle belehren kann. Es bleibt uns sonach nur der dritte Weg als derjenige übrig, auf welchem wir allein zum Ziele gelangen können. Die Betrachtung des Objectes muß Aufschluß über die Sache geben; aus dem Wesen der Schule muß das Wesen der Schulaufsicht hergeleitet werden.

Die Ansichten über das Wesen des Unterrichts und der Schule sind zwar sehr verschieden, sie vereinigen sich aber doch alle darin, daß die Aufgabe der Schule die erste menschliche, christliche und

bürgerliche Bildung junger Personen sei. Das Leben, in welches der Mensch von der Vorsehung gestellt ist, die Ansprüche, die an ihn gemacht werden, die Aufgaben, die er lösen soll, erfordern unabweislich von ihm eine gewisse Kenntniß der geselligen Verhältnisse, der Elemente und Kräfte, die in dem Leben als wirkende Potenzen auftreten, der Gegenstände und Stoffe, an welche das menschliche Dasein mehr oder weniger gebunden ist; und da jeder Mensch den Zweck seines Daseins und des Lebens überhaupt so viel ihm nach den vorhandenen Bedingungen möglich ist, erreichen soll, so darf ihm genaue Bekanntschaft mit dem Zwecke des Lebens, mit seiner eignen Bestimmung, mit seinem Verhältnisse zu dem Weltschöpfer nicht fehlen; er muß mit den mannichfaltigen Pflichten, die ihm als Vernunftwesen in allen Beziehungen obliegen, vertraut sein. Der Mensch muß, mit einem Worte, für sein Leben gebildet werden, er muß christliche und bürgerliche Bildung erhalten, welche vereinigt die wahrhaft menschliche ausmachen.

Diese Vorbildung des Menschen für sein Leben kann im Allgemeinen nur in besondern, eigends hierzu bestimmten Anstalten auf genügende Weise erlangt werden, und man darf sie unmöglich dem Zufalle oder der Willkür überlassen, wenn man nicht den Einzelnen und die ganze Gesellschaft bedenklichen Gefahren aussetzen will. Darum sind Schulen errichtet, darum ist das Schulamt gegründet worden.

Die Schule soll die ihr anvertrauten Pfleglinge so ausbilden, wie es entweder der allgemeine oder der besondere Beruf derselben erfordert. Damit sie diese wichtige Aufgabe genügend lösen könne, müssen gewisse Veranstaltungen eintreten, es muß ein zweckmäßiger Unterricht organisirt, und es müssen solche Einrichtungen getroffen werden, wodurch der Erfolg dieses Unterrichts gesichert wird. Der Lehrer der Schule ist mit dem Unterrichte beauftragt, und er wird verpflichtet, im Innern der Schule Alles so einzurichten, daß der Zweck seines Unterrichts auch wirklich erreicht wird. Die Thätigkeit des Lehrers ist geistiger Natur, und läßt sich daher durch Bestimmungen und Verordnungen von außen nicht bis ins Einzelne regeln. Aber allgemeine Vorschriften über das Ziel, das er beständig im Auge behalten, über die Bildungsmittel, welche er benutzen, über die allgemeinen Schuleinrichtungen, die er treffen soll, können und müssen ihm gegeben werden. Dabei bleibt ihm noch ein weites Feld für seine freie, geistige Thätigkeit übrig, und es hängt von der Art dieser Thätigkeit ab, ob er wirklich das ihm vorgesteckte Ziel erreicht, oder ob er es verfehlt.

Wenn alle diejenigen, denen ein Schulamt übertragen ist,

nicht nur eine für alle Fälle ausreichende tiefe Einsicht in das Allgemeine und Besondere ihres Berufes hätten, und ihre Pflichten immer genau kennten, sondern auch stets von Pflichtgefühl durchdrungen wären; so könnte man das Schulamt vertrauensvoll in ihre Hände ganz allein legen, und Niemand brauchte sich weiter um das Innere der Schule zu kümmern, da man überzeugt sein könnte, daß zu jeder Zeit alles geschehen würde, was geschehen muß. Menschen bleiben aber Menschen, und selbst der Tüchtigste kann sich nicht vermessen, zu behaupten, daß er immer allein stehen könne, daß er auch seine kleinsten Pflichten nie aus dem Auge setzen werde. Auch der Lehrer, selbst der beste, für seinen Beruf erwärmteste, ist noch immer ein Mensch, und wenn man auch hoffen kann, daß er alle sich auf seine Wirksamkeit beziehenden Gesetze, Verordnungen und Vorschriften pünktlich befolgen, daß seine freie Thätigkeit immer besonnen und recht sein, daß er alles thun werde, was zum Flore der Schulbildung beiträgt, dagegen Alles unterlassen, was den Zweck des Unterrichts gefährdet: wenn man dies Alles auch von dem tüchtigen Lehrer hoffen kann, so würde es doch ein gefährlicher Irrthum sein, wenn man diese Hoffnung in eine untrügliche Voraussetzung verwandeln und demgemäß den Lehrer sich ganz selbst überlassen wollte. Auch der würdigste Lehrer bedarf zuweilen der Hindeutung auf das, was die Gesetze vorschreiben, des freundlichen Rathes in Fällen, wo seine Einsicht nicht ausreicht, der Anregung, wenn sein Geist durch Gewohnheit und Einerlei die Spannkraft verliert, der Unterstützung da, wo seine eigene Wirksamkeit nichts vermag. Wenn dies schon bei dem Tüchtigsten der Fall ist, wie viel mehr wird es der Fall sein bei der großen Mehrzahl der Lehrer. Die wahrhaft Tüchtigen bilden in jedem Stande, so auch im Schulstande, die Minderzahl. Die größere Zahl machen diejenigen aus, die zwischen den Tüchtigsten und Untüchtigsten in der Mitte stehen, die Einsicht in ihren Beruf, Liebe für denselben und Pflichttreue besitzen, aber nicht im höchsten Grade; die gern etwas Gutes und Tüchtiges schaffen wollen, deren Kraft aber ihrem Willen nicht immer angemessen ist. Die Lehrer, welche in diese Klasse gehören, würden (wie dieß in der menschlichen Natur begründet ist) ohne eine freundliche Leitung und Unterstützung nur sehr Geringes leisten, ja unmerklich in Trägheit und Schlendrian zurücksinken. Hierdurch wird es wohl hinlänglich klar, daß die Thätigkeit des Lehrers sich nicht ganz selbst überlassen werden dürfe, sondern daß noch eine andere Thätigkeit nothwendig ist, welche darüber wacht, daß der Lehrer die allgemeinen Gesetze und Vorschriften, die ihm für seine

Wirksamkeit in der Schule gegeben werden, nie aus den Augen setze und daß er immer auf die rechte Art thätig sei.

Vieles wirkt von außen fördernd oder hindernd auf die Schule ein. Denn die Schule ist keine isolirt dastehende Anstalt, sondern sie ist nur ein Glied in dem Staatsorganismus; sie hängt mit den übrigen Einrichtungen und Verhältnissen im bürgerlichen Leben genau zusammen und steht namentlich mit dem Leben im Hause und in der Gemeinde in der innigsten Verbindung, so daß zwischen diesem und ihr eine stete Wechselwirkung Statt findet. Der Einfluß des Familien- und Gemeindelebens auf die Schule ist bald vortheilhaft, bald nachtheilig, und wenn die Schule ihren Zweck erreichen soll, so kommt es darauf an, das Nachtheilige abzuhalten, alles das aber in der Familie und Gemeinde hervorzurufen und zu begünstigen, was der Schulbildung förderlich werden kann. Der Lehrer selbst wird durch treue Erfüllung seiner Pflichten hierfür allerdings wirksam sein können, aber es liegt nicht in seiner Macht, alles hierzu Nothwendige zu thun, da die Meinung der Menschen zu leicht und oft die Schule und ihn für ganz einerlei hält, und da besonders die weniger Gebildeten deshalb glauben, der Lehrer suche seinen persönlichen Vortheil, wenn er für das Beste der Schule spricht und nach außen dafür thätig ist. Auch bietet seine Stellung ihm weniger Veranlassung und Mittel dar, auf das Leben in der Familie und in der Gemeinde geradezu einzuwirken, wenn sie ihm auch Gelegenheit genug giebt, die Einflüsse dieses Lebens auf die Schule genauer kennen zu lernen. Zudem steht die Schule der Gemeinde gewissermaßen entgegen, nämlich in so fern, als sie zur Sicherung ihrer Wirksamkeit nothwendig die Rechte der Eltern in mancher Hinsicht beschränken, und sowohl an sie als an die Gemeindeglieder Anforderungen machen muß, welche diese nicht gern befriedigen, weil sie in dieser oder jener Hinsicht für sie beengend und lästig sind. Hierdurch wird unstreitig die Nothwendigkeit einer Thätigkeit außer der des Lehrers begründet, welche als Vermittlerin zwischen der Schule auf der einen und dem Hause und der Gemeinde auf der andern Seite die rechte Verbindung zwischen ihnen hervorruft und aufrecht erhält, und die auf Alles außer der Schule sorgsam achtet, was Einfluß auf die Schulbildung hat, indem sie die schädlichen Einflüsse von der Schule abhält, das hingegen begünstigt, was geeignet ist, die Thätigkeit des Lehrers wirksam zu unterstützen. Diese Thätigkeit ist die Schulaufsicht, und wenn wir das Angedeutete in eine bestimmte Definition zusammenfassen wollen, so können wir sagen: die Schulaufsicht ist diejenige Thätigkeit, welche

dafür sorgt, daß alle Hindernisse, welche die rechte Wirksamkeit des Lehrers hemmen, von innen und außen beseitigt werden, und daß in und außer der Schule Alles geschieht was erforderlich ist, damit der Schulzweck auch wirklich so weit erreicht werde, als es nach den vorhandenen Umständen und Mitteln möglich ist.

Daß der Staat nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht habe, eine Aufsicht über die Lehrer anzuordnen, ist vorhin aus der Natur der Sache dargethan worden; aber auch die Eltern haben ein Recht, eine Beaufsichtigung der Schule zu fordern. Sie sind durch ihr Gewissen und den Staat verpflichtet, ihre Kinder dem Schulunterrichte zu übergeben; und sie können um so mehr verlangen, daß nichts versäumt werde, was die Wirksamkeit der Schule zu sichern im Stande ist, je inniger sie wünschen müssen, daß ihre Kinder zu guten, tüchtigen und dadurch glücklichen Menschen gebildet werden, und je mehr Aufopferung die Schule von ihnen fordert. Wie könnte man auch nur besorgten Eltern die Pflicht auflegen wollen, ihre Kinder der Pflege einer Anstalt anzuvertrauen, deren Leitung nur von einem einzigen Manne abhinge, der vielleicht selbst in vieler Hinsicht noch der Leitung bedarf, und den keine Kontrole vor Mißgriffen und vor Ueberschreitung seiner Gewalt sichert?

Die Schule ist eine ganz eigenthümliche Anstalt; sie ist ein Verein von Unmündigen, denen ein Mündiger, der Lehrer, vorsteht, um sie zu bilden. Der Wille des Lehrers muß für die Schüler als solche das höchste Gesetz sein. Die Unmündigen können nicht die Thätigkeit des Lehrers beurtheilen oder ihn an seine Pflicht erinnern. Es bedarf da einer Vertretung derselben durch eine unpartheiische Localbehörde. Bei andern Anstalten ist die Sache ganz anders. Da sind Mündige betheiligt, die für sich selbst sprechen und ihre Rechte vertheidigen können, die selbst wissen oder doch wissen sollen, was ihnen frommt. Auch fehlt es bei andern Anstalten nicht an vielfacher Kontrole, wie z. B. bei den Gerichtsämtern, die gleichsam von jedem Advokaten kontrolirt werden. Durch die Beschaffenheit der Personen, welche die Schulgemeinde bilden, durch die Wirksamkeit des Lehrers, welche geistiger Natur ist und in ihrem eigensten Wesen nicht durch positive Gesetze und Vorschriften geregelt werden kann, durch den Zwang, der die Unmündigen nöthigt, den Unterricht zu besuchen, erhält die Schule eine ganz eigenthümliche Stellung, die eine Localaufsicht nöthig macht.

Endlich hat auch der Lehrer selbst ein Recht, eine Beaufsichtigung seiner Schule und Thätigkeit zu fordern. Je wichtiger und

schwieriger sein Beruf ist, desto mehr muß ihm daran liegen, daß ihm die Erfüllung desselben auf alle Art erleichtert werde, daß alle Hindernisse beseitigt werden, die sich seinem Wirken in den Weg stellen, und die er nicht selbst besiegen kann; daß ihm freundlicher Rath und Beistand nie fehle, daß er durch eine sichere Hand vor allen Abwegen bewahrt bleibe, auf welche die menschliche Schwachheit auch bei dem besten Willen in jedem Verhältnisse so leicht führt, und daß seine ganze Wirksamkeit immer klar erkannt werde. Mit Recht könnte der Lehrer es als eine Gleichgültigkeit gegen die Schule und als eine Geringschätzung seiner Thätigkeit ansehen, wenn man sich nur noch aus der Ferne um ihn bekümmerte, sobald ihm das Schulamt übertragen ist; wenn man seinem Gutdünken zu viel überließe, wenn man ihm nicht die nöthige Unterstützung gewährte. Indem man ihm ein Schulamt überträgt und die Erfüllung gewisser Obliegenheiten von ihm fordert, giebt man ihm zugleich ein Recht auf alle Mittel, die ihm zur Lösung seiner Aufgabe nothwendig sind, und zu diesen Mitteln gehört wesentlich die Schulaufsicht.

Zu diesen allgemeinen Gründen für die Nothwendigkeit der Schulaufsicht kommt, was die niedern Schulen betrifft, noch ein besonderer, der hervorgeht aus der Bildung, welche die Volksschullehrer zur Zeit noch haben. Es ist eine tiefe Einsicht in seinen Beruf, eine gründliche Kenntniß aller Theile seiner Wissenschaft, eine unbeugsame Charakterstärke, eine genaue Bekanntschaft mit dem ganzen Leben, und nicht gewöhnliche Klugheit nothwendig, wenn man in einem wichtigen Amte allein, ohne Aufsicht wirksam, und auf die rechte Art wirksam sein will; und diese Eigenschaften finden sich nur in sehr wenigen Volksschullehrern vereinigt, wie sie überhaupt selten vereinigt angetroffen werden. Der Mehrzahl nach sind die Volksschullehrer Männer, deren Einsichten und Kenntnisse selbst in Bezug auf ihre besondere Berufswissenschaft mangelhaft sind, denen die gehörige Umsicht fehlt, die nur das Resultat einer tiefern geistigen Bildung ist; die selbst über den eigentlichen Zweck ihrer Wirksamkeit noch keine klaren Ansichten haben, und denen in der Regel, wenigstens bevor sie durch vieljährige Erfahrungen und durch ernstes Studium belehrt worden sind, diejenige Gediegenheit des Charakters abgeht, ohne welche ein ganz selbstständiges gedeihliches Wirken unmöglich ist. Wenn daher die Schulaufsicht an sich nicht nothwendig wäre, wie sie es doch ist, so würde sie doch für die Mehrzahl der jetzigen Volksschullehrer wenigstens so lange unabweisliches Bedürfniß sein, bis sie sich auf eine Stufe der Bildung erhoben hätten, auf welcher

sie keiner Leitung und keines freundlichen Rathes, Beistandes und Schutzes mehr bedürften.

Es sind von Zeit zu Zeit Einwürfe gegen die Schulaufsicht vorgebracht worden, die aber von sehr geringer Bedeutung sind, und die ich hier nicht umständlich zu widerlegen brauche, da ihre Unhaltbarkeit schon aus dem bisher Gesagten hinlänglich einleuchtet. Diese Einwürfe haben ihren Grund entweder in dem Streben nach Ungebundenheit und Willkür, oder in falschen Ansichten von dem Wesen der Schulaufsicht und deren Stellung zum Schulamte; oder sie sind nur von den Personen hergenommen, denen die Aufsicht übertragen ist; auf keinen Fall treffen sie die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Schulaufsicht an sich. Die Schulaufsicht ist für den Lehrer weder unwürdig noch beengend, vielmehr wird dadurch die wahre Würde des Lehrers nur mehr gesichert und seine Wirksamkeit von manchen Fesseln und Hindernissen befreit. Die folgenden weitern Andeutungen über das Wesen der Schulaufsicht und deren Stellung zum Schulamte werden dies noch deutlicher zeigen.

Nachdem der Begriff und die Nothwendigkeit der Schulaufsicht entwickelt worden ist, müssen wir das Wesen derselben noch näher erörtern. Zuerst leuchtet ein, daß die Thätigkeit der Schulaufsicht sich theils negativ äußert, indem sie Alles abhält, was die Wirksamkeit des Lehrers hemmen könnte, theils positiv, indem sie Alles begünstigt oder hervorruft, was fördernd auf die Erreichung des Schulzweckes einwirken kann. Beide Thätigkeitsäußerungen sind von gleicher Wichtigkeit. Die Wirksamkeit der Schulaufsicht ist aber auch, von einer andern Seite betrachtet, theils r e c h t l i c h e r, theils m o r a l i s c h e r Natur. Die Kräfte, welche für die Schule wirken, finden entweder in äußern Gesetzen und Anordnungen ihre Regel und Richtschnur, oder es ist ihnen freier Spielraum gelassen, und ihre Thätigkeit wird nur durch innere Gesetze und durch das Wesen der Schulbildung bestimmt. Die Schulaufsicht hat die wirkenden Kräfte in beider Beziehung auf eigenthümliche Art ins Auge zu fassen. Sie soll die für die Schule gesetzlich bestehenden Vorschriften in jeder Hinsicht aufrecht erhalten, und sie muß in dieser Hinsicht unbedingten Gehorsam fordern, der nicht der Person des Schulaufsehers, sondern dem Gesetze gilt. Sie tritt hier g e b i e t e n d auf. Wo aber den für die Schule wirkenden Potenzen von dem Gesetze freier Spielraum gelassen wird, erscheint sie blos als freundliche Rathgeberin; denn wenn die gesetzgebende Behörde eine Einschränkung der Thätigkeiten durch äußere Regeln als zweckmäßig ansähe, so würde sie der-

gleichen Regeln aufstellen; der Schulaufsicht kann aber eine gesetzgebende Macht durchaus nicht eingeräumt werden.

Die rechte Stellung der Schulaufsicht zum Schulamte wird sich nun ohne große Mühe ergeben. Daß dieselbe bis jetzt nur selten klar erkannt worden ist, geht eben sowohl aus den Urtheilen der Beaufsichtigten über die Schulaufsicht, als aus der gewöhnlichen Wirksamkeit dieser letztern und aus den Verordnungen hervor, die hier und da über sie erlassen worden sind. Die Ansicht über das wahre Verhältniß der Schulaufsicht zum Schulamte beruht auf zwei Sätzen, deren Wahrheit nicht bewiesen zu werden braucht, weil sie von selbst einleuchtet, und von Niemanden bezweifelt werden wird. Diese Sätze sind folgende: Die Schulaufsicht ist um des Schulamtes*) willen da, und: die Thätigkeit des Lehrers ist eine freie, geistige.

Die Schulaufsicht ist für sich allein nichts, sie entsteht erst durch das Schulamt, und sie soll ihm nur dienen. Sie darf in keiner Hinsicht das Schulamt erschweren und die Thätigkeit des Lehrers ohne Noth beschränken; sie darf nicht die Schule als eine niedriger stehende Anstalt betrachten, über die sie nach Gutdünken verfügen könne; sie darf nicht verlangen, daß das Schulamt sich in jeder Hinsicht nach ihr bequeme, sondern sie muß sich im Gegentheil in ihrer Wirksamkeit oft nach der des Lehramtes richten; sie ist nicht befugt, willkürlich in die Rechte der Schule und des Lehrers einzugreifen, sondern sie ist gegentheils verpflichtet, diese Rechte auf alle Weise zu vertreten und zu wahren; sie muß sich endlich hüten, sich in irgend einer Beziehung an die Stelle des Schulamtes zu setzen.

Eben so entscheidend für die rechte Ansicht von der Stellung der Schulaufsicht zu dem Schulamte ist die zweite Wahrheit, nämlich die, daß die Thätigkeit des Lehrers eine freie, geistige sein solle. Zwar sind in mancher Beziehung für die Wirksamkeit des Lehrers äußere Schranken und Normen nothwendig, welche durch Gesetze festgestellt werden müssen; diese betreffen aber nicht das Wesen des Unterrichts selbst, sondern immer nur äußere Einrichtungen und Veranstaltungen. Die eigentliche Thätigkeit des Lehrers kann und darf nicht von außen bestimmt und in feste Bahnen eingewiesen werden. Man kann dem Lehrer wohl vorschreiben, wann er unterrichten, und welche Gegenstände er als Mittel zur Schulbildung benutzen, man kann ihm wohl im Allge-

*) D. h. zunächst; zuletzt freilich ist die Schulaufsicht eben so wie das Schulamt um der Schule willen da.

meinen auch die Art und Weise andeuten, wie er den Unterricht ertheilen und die Disciplin handhaben soll, und es ist möglich, ihm diejenigen äußern Einrichtungen in der Schule und für den Unterricht zu bezeichnen, die er zur Förderung des Schulzweckes zu treffen hat; aber keine Macht kann ihm jeden Schritt bei dem Unterrichte vorzeichnen, die Anwendung gewisser pädagogischen Regeln erzwingen, die Befolgung einer Unterrichtsmethode bis in das Einzelne und Wesentliche befehlen, ihm Ansichten über den Unterricht aufdringen, von deren Richtigkeit er sich nicht selbst überzeugt hat, und für jeden disciplinarischen Fall feste Normen geben. Dies kann keine irdische Macht, weil sie dem freien Geiste keine Fesseln anlegen kann, wodurch seine innere Thätigkeit gehemmt würde oder eine bestimmte Richtung erhielte. Die Thätigkeit des Lehrers darf aber auch nicht in ihren wesentlichen Punkten durch äußere Vorschriften beschränkt werden; denn ihre Aufgabe ist die geistige Bildung, die nicht fabrikmäßig und durch Maschinen gewonnen werden kann. Wollte man, wenn es möglich wäre, dem Lehrer die Art und Weise seiner Thätigkeit bis ins Einzelnste und Kleinste vorschreiben, wollte man ihn für alle Fälle in äußere Formen einschnüren, wollte man ihm den eigenen Willen und die geistige Selbstständigkeit rauben und ihn zur willenlosen Maschine herabwürdigen: so würde die Erreichung des Schulzweckes absolut unmöglich.

Wenn aber die Thätigkeit des Lehrers ihrem Wesen nach eine geistig-freie ist, so folgt hieraus, daß die Schulaufsicht dieselbe in jeder Hinsicht als solche anerkenne. Sie darf also nicht darauf ausgehen, über den Lehrer zu herrschen, und seine Thätigkeit nach ihren Ansichten und ihrem Willen in jedem Falle zu bestimmen; sie muß vielmehr den geistigen Beruf des Lehrers und dessen Selbstthätigkeit achten. Sie hat das Recht und die Pflicht, auf Befolgung der gesetzlichen Anordnungen und Vorschriften über die Schulangelegenheiten zu bringen, sie darf aber nicht in das innere Wesen des Schulamtes eingreifen und die Schulbildung willkürlich regeln wollen. Sie hat nur die Thätigkeit des Lehrers zu beobachten, den Lehrer aufmerksam zu machen auf sein Thun, wenn es vielleicht mit dem Zwecke der Schule nicht im Einklange ist; ihn zu belehren, wo es nöthig ist; sie darf aber nicht ihren Willen geltend machen in Sachen, welche das innere Wesen des Unterrichts betreffen, und wo das Gesetz Freiheit gestattet; sie darf von dem Lehrer nicht für sich, sondern nur im Namen des Gesetzes unbedingten Gehorsam fordern.

Die Schulaufsicht ist von der Leitung der Schule

wesentlich verschieden, obgleich beide oft mit einander verwechselt werden. Die letztere gehört dem Lehrer allein. Ihm liegt ob, den Unterricht und die Disciplin auf die für die obwaltenden Umstände und Verhältnisse passendste Art und den Aussprüchen der Wissenschaft gemäß einzurichten. Die Schulaufsicht hat nur darüber zu wachen, daß dies nicht auf eine Art geschehe, die mit bestehenden Anordnungen oder mit dem Schulzwecke in Widerspruch steht; sie darf aber nicht bei Verschiedenheit der Ansicht die ihrige dem Lehrer als Gesetz aufdringen. Sie würde sonst aus ihren Grenzen heraustreten und in die Leitung der Schule eingreifen. Ueberall, wo es nicht die Aufrechthaltung positiver Anordnungen der zuständigen Behörden betrifft, kann die Schulaufsicht nur moralisch durch Rath, Beispiele, Gründe und geistige Ueberlegenheit auf den Lehrer einwirken; jede andere Einwirkung würde eben so rechtlich unbegründet als moralisch verwerflich sein.

Vielleicht wendet man gegen die Richtigkeit dieser Ansicht ein, daß dem Lehrer für seine Thätigkeit zu viel Raum gelassen, die Wirksamkeit der Schulaufsicht aber zu sehr eingeschränkt worden sei, und daß auf diese Art von Seiten des Lehrers Vieles geschehen könne, was für die Schule im höchsten Grade nachtheilig ist, ohne daß die Schulaufsicht im Stande sei, es zu hindern, weil nur für wenige Fälle bestimmte Gesetze vorhanden sind. Dieser Einwand ist aber darum ohne Grund, weil es der Schulaufsicht unbenommen ist, falls sie moralisch nicht auf den Lehrer wirken kann, sich an die obere Schulbehörde mit der begründeten Bitte zu wenden, dem betreffenden Lehrer das zu befehlen, was er nicht thun will, ob es gleich nothwendig ist, wenn es überhaupt Gegenstand eines äußern Befehls sein kann.

Ich glaube in diesen Zügen das Wesen der Schulaufsicht im Allgemeinen deutlich bezeichnet zu haben, und ich wende mich nun zur Darlegung des Umfanges derselben. Dem Raume nach kann sich die Schulaufsicht entweder über das Schulwesen eines einzelnen Ortes (oder über eine einzelne Schule) erstrecken, oder sie kann auf die Schulen eines größern oder kleinern Bezirks ausgedehnt sein. In dem letztern Falle nennen wir sie Oberaufsicht, in dem erstern Specialaufsicht. Die Oberaufsicht, da ihre Thätigkeit über mehrere Schulen sich erstreckt, kann natürlich die localen und persönlichen Verhältnisse nicht im Einzelnen so ins Auge fassen, wie die Specialaufsicht, und sie unterscheidet sich von dieser also nicht blos dem Raume nach, sondern auch qualitativ. Im Grunde ist sie nichts als eine Kontrole der Specialaufsicht, und geht uns also hier nichts weiter an. Die Specialaufsicht aber hat

es, den oben gegebenen Andeutungen nach, nicht blos mit der Schule und dem Lehrer, sondern mit Allem zu thun, was auf die Schulbildung einwirkt oder einwirken kann. Ich will zunächst auf den Umfang der Obliegenheiten der Schulaufsicht außer der Schule die Aufmerksamkeit der Leser hinleiten.

Die Schule ist im Grunde nichts, als die Stellvertreterin des Hauses. Die Bildung durch Unterricht kann das Kind in der Regel im elterlichen Hause nicht erlangen, daher ist sie eigenen Anstalten zugewiesen, welche gleichsam eine Fortsetzung der häuslichen Erziehung bilden. Die Schule findet in dem Kinde schon einen gewissen durch die häusliche Erziehung bewirkten Grad der Bildung vor, von welchem sie ausgehen muß. Die Familienerziehung ist also der Grund des Schulunterrichtes. Je besser die Vorbildung des in die Schule eintretenden Kindes ist, desto fruchtbringender kann auch die Thätigkeit der Schule sein; je schlechter die Erziehung im Hause war, desto weniger wird der Lehrer wirken können. Aus dieser bekannten Wahrheit folgt unmittelbar, daß die Schulaufsicht die häusliche Erziehung in der Gemeinde in das Auge fassen muß, da sie von großem Einfluß auf die Wirksamkeit der Schulbildung ist. Es gehört mithin zu den Obliegenheiten der Schulaufsicht, auf die häusliche Erziehung einzuwirken, die herrschenden Vorurtheile zu entfernen, den Erziehungsfehlern entgegen zu arbeiten, richtige Ansichten über die Erziehung unter den Gliedern der Gemeinde zu verbreiten, und es dahin zu bringen, daß die Familienerziehung mit der Schule möglichst in Einklang komme. Obgleich die Schulaufsicht für die bessere häusliche Bildung nur selten geradezu wirksam sein kann, so stehen ihr doch Mittel genug zu Gebote, nach und nach dieselbe zu verbessern. Belehrung im geselligen Umgange; Beförderung der Lectüre populärer Schriften über Erziehung, Anlegung von Verwahrschulen, werden gewiß nicht unwirksame Mittel sein, und wenn die Verhältnisse es gestatten, daß der Schulaufseher noch durch Predigten und durch das eigene Beispiel für seinen Zweck thätig sein kann, so werden Früchte seines Strebens gewiß nicht ausbleiben.

Die Schule ist aber nicht blos eine Angelegenheit derjenigen Glieder einer Gemeinde, welche der Schulbildung bedürftige Kinder haben, sondern sie ist eine Angelegenheit der ganzen Gemeinde; und es wirkt auf sie nicht blos die Erziehung im Hause, sondern das gesammte Leben in der Gemeinde ein. Die Natur der Sache, wie die Erfahrung, lehrt es genugsam, daß die Schulbildung da nicht gedeihen kann, wo man keinen Sinn für dieselbe hat, wo man gleichgültig das Wirken der Schule betrachtet, wo kein Eifer

sich findet, die Schulzwecke durch alle Mittel zu befördern. Das Aeußere wirkt beständig auf das Innere ein, und wenn die äußeren Verhältnisse einer Schule schlecht sind, so wird sie sich nie über die Mittelmäßigkeit erheben können, selbst wenn die innern Bedingungen ihres Gedeihens vorhanden sind. Ich schließe hieraus wohl mit Recht, daß die Schulaufsicht in der Gemeinde den rechten Sinn und Eifer für die Schule hervorzurufen oder zu erhalten suchen müsse, und daß es wesentlich zu ihren Pflichten gehöre, falsche Ansichten über den Zweck der Schule zu beseitigen, übertriebene Anforderungen an dieselbe zu mäßigen, von ihrer Wichtigkeit zu überzeugen und Achtung gegen sie zu begründen. Auch für diesen Zweck wird es dem Schulaufseher nicht an Mitteln fehlen, die freilich nicht plötzlich, sondern nur nach und nach wirken können.

Ich habe durch die vorstehenden Andeutungen die Aufmerksamkeit der Leser auf die Wirksamkeit der Schulaufsicht außer der Schule hingelenkt; sie erstreckt sich aber auch über die Schule selbst. Es ist zwar viel gewonnen, wenn die äußern Bedingungen des Schulunterrichts gut sind, wenn diese durch die häusliche Erziehung und durch den in der Gemeinde herrschenden lebendigen Sinn für sie unterstützt wird: aber wenn nicht auch in der Schule selbst Alles gethan wird, was die Schulbildung fördert, oder Alles vermieden, was sie hindert, so würde doch immer die Hauptsache fehlen. Die Schulaufsicht ist daher in ihrem Wirken auf die Schule selbst unstreitig am wichtigsten, und man kann diesen Theil ihrer Wirksamkeit Schulaufsicht im engeren oder eigentlichen Sinne nennen.

Die Schulaufsicht hat zunächst das Aeußere der Schule und des Unterrichts zu beachten, da die Erreichung des Schulzweckes durch die äußern Einrichtungen in der Schule gefördert oder aufgehalten werden kann. Zu dem Aeußern rechne ich hier zuerst die Organisation des ganzen Schulwesens eines Ortes, wenn derselbe von so großem Umfange ist, daß eine einzige Schule das Unterrichtsbedürfniß nicht befriedigt, und der einzelnen Schule, mag sie einen oder mehrere Lehrer haben, dann das Schullocal, die Classification und Location der Schüler, den Schulbesuch der Kinder und die Pflichten des Lehrers in Hinsicht der Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit im Halten der Schulstunden, in Hinsicht der Kleidung, des äußern Benehmens gegen die Schüler und seines äußern Thuns in der Schule überhaupt. Ein Schulaufseher, der seine Aufmerksamkeit nicht auf diese Gegenstände richtet, versäumt seine Pflicht; er darf aber auch keinen größern Werth auf dieselben legen, als sie wirklich haben.

Was das Innere der Schule, ihre eigentliche Aufgabe betrifft, so hat die Schulaufsicht ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht und die Disciplin zu richten. Die Aufsicht auf den Unterricht muß den Lehrplan, die Methode, die Lehrhülfsmittel, die Lehr- und Schulbücher und die Beschäftigung der Schüler außer der Schule berücksichtigen. In Hinsicht der Schuldisciplin hat der Schulaufseher darauf zu sehen, daß sie im Allgemeinen zweckmäßig sei, und daß weder unstatthafte Disciplinarmittel noch die passenden auf eine Art angewendet werden, wodurch die Rechte der Eltern und Kinder gekränkt werden und das Beste der Schule leidet. Es versteht sich aber nach dem früher Gesagten von selbst, daß die Schulaufsicht weder in den Unterricht noch in die Disciplin unmittelbar eingreifen kann, weil sie sonst aus ihren Grenzen heraustreten und in das Gebiet des Schulamtes hinübergreifen würde.

Der Beruf des Lehrers ist nicht nur ein geistiger, sondern da aller Unterricht zuletzt auf sittliche Tüchtigkeit der Schüler gerichtet sein muß, so steht er mit der Sittlichkeit in der innigsten Verbindung, und ohne ein sittliches Leben und Verhalten des Lehrers in und außer der Schule kann der Zweck gar nicht erreicht werden, weil sonst Eltern und Schüler das unumgänglich nothwendige Vertrauen zu dem Lehrer verlieren, und weil sein Beispiel dann jede Frucht seines Unterrichtes im Keime ersticken würde. Die Schulaufsicht hat daher nicht blos darauf zu achten, daß der Lehrer sich immer geistig tüchtig erhalte, sondern sie muß auch den sittlichen Wandel desselben ins Auge fassen, darauf sehen, daß er in allen seinen Handlungen die Würde seines Amtes wahre, und ihn nöthigenfalls warnen und zurechtweisen. Jedoch ist hier ganz besondere Vorsicht anzuwenden, damit die Schulaufsicht nicht in eine polizeiliche Aufsicht ausarte; und der Schulaufseher hat sich sehr zu hüten, daß er nicht bei jeder unbedeutenden Handlung, die vielleicht mit den strengen Pflichten des Lehrers nicht ganz vereinbarlich ist, einschreite. Die Schulaufsicht muß in dem Lehrer die vernünftige Einsicht und das Pflichtgefühl achten, und ihm zutrauen, daß er Mißgriffe von geringerer Bedeutung in seinem Handeln einsehe und ohne Mahnung selbst verbessere.

Endlich gehört es auch zu den Obliegenheiten der Schulaufsicht, die Rechte des Lehrers, der Eltern und der Schulkinder zu wahren und zu vertreten, wo sie gefährdet sind. Denn wenn der Lehrer nicht in seinen wohlbegründeten Rechten geschützt wird, so muß in ihm nach und nach die Liebe und der Eifer für seine Schule erkalten, und Gleichgültigkeit gegen den Schulunterricht an ihre Stelle treten; was aber die Rechte der Eltern und Kinder

betrifft, so versteht es sich von selbst, daß sie durch den Lehrer und die Schule nicht angetastet werden dürfen. Nur diejenigen natürlichen Rechte, deren Aufgebung von Seiten der Eltern den Schulzweck unabläßig erfordert, sind hier natürlich ausgenommen, da sie eben in Bezug auf die Schulen aufhören, Rechte zu sein. Es geht hieraus hervor, daß die Schulaufsicht zugleich die nächste Vermittlerin und Schiedsrichterin zwischen der Schule und den Eltern in allen Fällen sein muß, in denen es sich nicht um bürgerliche Verhältnisse und Rechte handelt.

Es könnte wohl sein, daß Manche die Ansicht hegten, ich hätte der Schulaufsicht einen zu großen Wirkungskreis angewiesen; ich glaube aber nicht, daß ich mich irrte. In der Wirklichkeit scheint die Thätigkeit des Schulaufsehers freilich auf einen engeren Kreis beschränkt zu sein, wie sich da überhaupt ihre Sphäre nicht deutlich genug bestimmt findet; aber ich habe die Wirklichkeit nicht vor Augen gehabt, und ich wollte sie absichtlich nicht beachten, sondern blos das Wesen des Schulamtes berücksichtigen, da mir dieses allein die rechte Quelle zu sein scheint, aus welcher das Wesen und der Umfang der Schulaufsicht sicher hergeleitet werden kann. Jedenfalls ist es ganz unzulänglich, die Schulaufsicht lediglich darauf zu beschränken, die Schule selbst und den Lehrer zu beobachten, und dafür zu sorgen, daß die Thätigkeit des letztern immer in dem rechten Gleise bleibe. Denn unmöglich kann man ihr blos den Zweck unterlegen, diejenigen Nachtheile zu verhüten, welche aus der nachlässigen Führung des Schulamtes hervorgehen können, weil sie dann unwürdig sein würde für den tüchtigen Lehrer, und ohne Wirkung für die Schule, da ein Lehrer, der einer Art von polizeilicher Aufsicht unterworfen werden muß, für das Schulamt gar nicht taugt, und gar nicht Lehrer sein darf. Edler und würdiger für den Schulaufseher und den Lehrer ist die Schulaufsicht jedenfalls dann, wenn man ihr Wesen mehr darin sucht, die Schulbildung auf jede mögliche Weise zu unterstützen, und dem Lehrer durch Rath und Beistand die Erfüllung seiner wichtigen Pflichten zu erleichtern. Daß man aber dann ihren Wirkungskreis nicht enger ziehen darf, als ich ihn gezogen habe, leuchtet dem Unbefangenen wohl hinlänglich ein.

Der Umfang der Schulaufsicht ist groß, ihre Wirksamkeit ist auf die Schule höchst einflußreich, ihre Pflichten sind von hoher Bedeutung. Daraus erhellet wohl die Wichtigkeit des Berufs eines Schulaufsehers. Allgemeine, wenn auch wissenschaftliche Kenntnisse und eine oberflächliche Bekanntschaft mit dem Unterricht, oder eine durch Erfahrung und Uebung erworbene Routine in der Aus-

übung der Schulaufsicht reichen für den nicht aus, der den Posten eines Schulaufsehers ganz ausfüllen will, und es genügt hierzu auch noch nicht, daß er von der Wichtigkeit der Schule und ihrer Zwecke durchdrungen und von Liebe für die Sache der Schulbildung erfüllt ist, für so nothwendig dies auch erachtet werden muß. Meiner Ansicht nach ist für das Amt des Schulaufsehers eine tüchtige Kenntniß der allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, eine richtige Ansicht von dem Zwecke der Schule, den Mitteln der Schulbildung und ihrer zweckmäßigen Anwendung, gute Bekanntschaft mit den verschiedenen Arten des Unterrichts, der richtigen Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände, der geschickten Handhabung der Schuldisciplin erforderlich, woraus jene Achtung und Liebe für die Schule in der Regel von selbst hervorgeht; und der Schulaufseher muß überhaupt die eigenthümlichen Pflichten seines Berufes kennen, so wie die mannichfaltigen Hindernisse, welche dem Gedeihen der Schulen entgegen stehen, und die Art und Weise, wie sie beseitigt werden können.

Der gewissenhafte Schulaufseher hat manche Schwierigkeiten zu überwinden, die seiner Wirksamkeit entgegentreten. Schon der so eben angedeutete Umfang der Kenntnisse, welche die vollkommene Ausübung der Schulaufsicht erfordert, erschwert dieselbe. Als die Lehrer noch aus dem Handwerkerstande genommen wurden, als man noch nichts von einer bildenden Unterrichtsweise wußte, als man noch sehr niedrige Begriffe von dem hatte, was die Schule leisten kann und soll, da bedurfte es freilich nur eines sehr geringen Maßes von Einsicht, um die Aufsicht über die Schule zu führen. Wer könnte aber verkennen, daß dies jetzt anders ist? Wer würde die Behauptung wagen, daß jetzt, wo die Lehrer für ihren Beruf zum Theil recht gut vorgebildet werden, wo die Methodik auf einer hohen Stufe der Ausbildung steht und die Anforderungen an die Schule so hoch gesteigert sind, daß jetzt eine allgemeine wissenschaftliche Bildung vollkommen zur tüchtigen Führung der Schulaufsicht schon allein befähige?

Eine andere Schwierigkeit liegt in dem Mangel richtiger Erziehungsansichten im Volke. Nicht nur die niedern, sondern selbst die höhern Klassen der bürgerlichen Gesellschaft haben noch viele Vorurtheile und falsche Vorstellungen von dem Wesen der Erziehung, von der Wirkung der Erziehungsmittel und von dem Zwecke und der Bedeutung der Schulbildung; und es ist für den Schulaufseher um so schwieriger, die nachtheiligen Wirkungen derselben auf die Thätigkeit der Schule abzuhalten, je schwieriger es für ihn ist, dieselben kennen zu lernen, und je mehr er sich auf mora-

lische Einwirkung beschränken muß, die wenigstens bei der niedern Volksklasse oft nichts fruchtet.

Auch von Seiten des Lehrers können dem Schulaufseher Schwierigkeiten in den Weg treten. Unlenksamkeit, Dünkel, Widerspruchsgeist, Streben nach völliger Ungebundenheit in seinem Amte, Mißdeutungen dessen, was der Schulaufseher thut, können diesem die Ausübung seines Berufes erschweren und verbittern, und es gehört wohl zuweilen eine große Entschiedenheit des Willens und eine warme Liebe für die Sache dazu, wenn er nicht ganz niedergeschlagen, und in der Erfüllung seiner Pflichten nicht lässig werden soll.

Eine Hauptschwierigkeit bei der Schulaufsicht scheint mir endlich noch in der eigenthümlichen Natur derselben zu liegen. Jeder Mensch, besonders der geistig gebildete und tüchtige, ist mehr oder weniger geneigt, seine Umgebungen zu beherrschen, und die Ansichten, die ihm als richtig erscheinen, geltend zu machen; und dieses an sich nicht unrechte Streben kann leicht in Herrschsucht ausarten. Der Schulaufseher ist der Gefahr besonders stark ausgesetzt, herrschsüchtig zu werden. Seine Stellung kann ihn leicht dahin bringen, in dem Lehrer nicht blos einen ihm Untergeordneten, sondern seinen Untergebenen im strengsten Sinne zu sehen, zu verlangen, daß selbst im Innern der Schule sein Wille unbedingt gelte, und da zu befehlen, wo er nur rathen darf. Der Lehrer ist zum pünktlichen Gehorsam gegen die Gesetze verpflichtet, und der Schulaufseher hat darauf zu achten, daß sie von ihm in keiner Weise verletzt werden. Wie leicht kann es aber geschehen, daß der Aufseher sich mit dem Gesetze verwechselt, seinen Willen zum Gesetz zu machen sucht, und von dem Lehrer auch da unbedingten Gehorsam fordert, wo kein höherer Wille spricht? Es ist schon oben angedeutet worden, daß der Schulaufseher aus seinem Kreise heraustreten würde, wenn er eine Herrschaft über den Lehrer ausüben wollte; es leuchtet aber auch ein, daß er sich dann die Erfüllung seines eigentlichen Berufs außerordentlich erschweren und sich vielen Verdrießlichkeiten aussetzen würde.

III.

Die wechselseitige Schul-einrichtung.



1.

Dem Deutschen ist oft der Vorwurf gemacht worden, daß er Fremdes höher zu achten geneigt sei als Einheimisches. Dieser Vorwurf ist nicht ganz ungegründet; denn alle Welt weiß, wie begierig man bei uns den Modeberichten aus der Hauptstadt der eleganten Welt entgegensieht, und wie eifrig man bemüht ist, mit den bizarren Einfällen der Laune und langen Weile der vornehmen Welt eines nur zu beweglichen Volkes die deutsche Einfalt aufzustutzen, und es ist eine allbekannte Sache, daß der Deutsche selbst jetzt noch fremde Sprachen sorgfältiger als seine eigene zu lernen bemüht ist, daß er durch die Masse von Uebersetzungen die vaterländische Literatur zurückdrängt, daß er ausländische Erzeugnisse und Einrichtungen den heimischen unbedingt vorzieht, und fremde Ansichten über die Verhältnisse des Lebens, besonders des politischen, auf den deutschen Boden zu verpflanzen sucht, ohne immer ruhig zu prüfen, ob sie auch hier gedeihlichen Boden finden. Bei dem Allen giebt es aber doch Manches, worin der Deutsche seine Eigenthümlichkeit und Selbstständigkeit eifersüchtig zu bewahren strebt. Ganz besonders gehört hierher das Unterrichtswesen, das sich in Deutschland auf ganz eigenthümliche Weise ausgebildet hat. Mit Stolz betrachtet er den öffentlichen Unterricht seines Vaterlandes, und in dem festen Bewußtsein, daß in dieser Hinsicht Deutschland über alle andere Länder Europa's und folglich der Welt emporrage, sieht er mit Gleichgültigkeit auf die pädagogischen Bestrebungen des Auslandes herab, und läßt sich durch nichts bewegen, den Unterricht und die Verfassung seiner Schulen nach Ansichten umzuwandeln, die aus der Fremde kommen. Mehrere Erscheinungen in der pädagogischen Welt bezeugen dies laut, unter andern auch der sogenannte gegenseitige Unterricht oder die Bell-Lancastersche Methode. So vieles Aufsehen auch der gegenseitige Unterricht seit Anfang dieses Jahrhunderts zunächst in England und später in fast allen europäischen Ländern, außer Deutschland, gemacht hat; so eifrig man auch die Verbreitung

desselben beförderte, ihn mit den übertriebensten Lobsprüchen freigebig überschüttete, und so geneigt man auch besonders in England und Frankreich war, Lancaster als den pädagogischen Messias darzustellen, der mit seiner Unterrichtsweise wie mit einem Zauberstabe die Bildung der Jugend auf wunderbare Weise erleichtere; so laut selbst Einzelne in Deutschland für die neue englische Erfindung sprachen, und dieselbe der gastlichen Aufnahme in unserm Vaterlande für würdig erachteten: die Deutschen blieben unerschüttert, die große Mehrzahl der deutschen Pädagogen erklärte sich dagegen, und die vereinzelten Versuche, die Lancaster-Methode dessen ungeachtet bei uns heimisch zu machen, hatten keine weitere Folge.

Das Wesen des gegenseitigen Unterrichts war auch in der That nicht geeignet, ihm in Deutschland viele Freunde zu erwerben. Entstanden in einem Lande, das noch gar keinen öffentlichen Unterricht hatte, und wo drei Viertheile aller schulfähigen Kinder ganz ohne Unterricht aufwuchsen; hervorgegangen aus dem Bedürfnisse, einer großen Menge von Kindern nur die unentbehrlichsten Kenntnisse für das Leben beizubringen, und so nur die roheste Grundlage der Bildung zu legen; darauf berechnet, den Unterricht so wenig kostspielig als möglich zu machen, weil die Kosten desselben nur durch den wohlthätigen Sinn wohlhabender Privaten beschafft werden konnten: mußte derselbe natürlicher Weise von Grundsätzen ausgehen und Mittel zu Hülfe nehmen, die mit den in Deutschland für den Unterricht der Jugend geltenden und gebrauchten in einen schroffen Gegensatz traten. Das Problem, welches die Erfinder des gegenseitigen Unterrichts zu lösen hatten, war: eine große Menge von Kindern durch einen einzigen Lehrer so zu unterrichten, daß dieselben wenigstens nothdürftig das Lesen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus mechanisch erlernten. Da aber die Unmöglichkeit vorlag, daß ein Lehrer, und wäre er auch der beste auf dem ganzen Erdenrunde, mehrere Hunderte von Kindern auf den verschiedensten Stufen der Bildung ganz allein unterrichten und zweckmäßig beschäftigen konnte, so mußten besondere Einrichtungen ausgesonnen werden, durch welche jene Unmöglichkeit in Möglichkeit verwandelt wurde. Man kam hierbei auf denselben Gedanken, auf den man in Deutschland längst gekommen war, nämlich auf den, ältere Schüler zur Unterweisung jüngerer zu benutzen. Das war in Deutschland allerdings längst bekannt und in Anwendung gekommen; aber man hatte dergleichen Gehülfen nicht überall oder nach einem festen Systeme angewendet, und ihre Thätigkeit nicht auf den eigentlichen

Unterricht ausgedehnt, sondern auf die Besorgung solcher kleinen Geschäfte beschränkt, welche zwar den Unterricht fördern können, aber doch nicht wesentlich zu ihm gehören. Eine Veranlassung zu einer weiteren Ausdehnung dieses Erleichterungsmittels war damals in den deutschen Schulen noch nicht vorhanden; denn die Zahl der Schüler stieg doch in der Regel nicht bis in die Hunderte, und der Lehrer behielt Zeit genug, den Unterricht, der nur wenige Gegenstände umfaßte und noch keinen höhern Zweck hatte, ganz allein zu geben. In England dagegen trieb die Noth dazu, ein festes Helfersystem gleich von vorn herein auszusinnen, und die Helfer, als wesentliche Glieder des Schulorganismus, zu wahren Gehülfen des Lehrers zu machen, d. h. sie zum Unterrichte schwächerer Schüler selbst zu bestimmen. Hiermit ist das Wesen des gegenseitigen Unterrichts, wie es längst bekannt ist, bezeichnet. In einer wahren Lancasterschule ist der Lehrer der Meister, der das Ganze leitet, ohne selbst für den Unterricht unmittelbar viel zu thun; die Gehülfen (Monitoren) sind seine Gesellen und die eigentlichen Arbeiter. Sie lernen und lehren zugleich, oder sie vermitteln nur das Lehren, wie der Mund die Gedankenmittheilung an Andere vermittelt. Die eigentlichen Lehrer sind die Bücher und Tabellen, welche die Gehülfen oder Monitoren vorsprechen.

Wäre die Lancaster'sche Unterrichtsweise in Deutschland zur Zeit der Reformation bekannt gewesen, man würde sie, und mit Recht, begierig ergriffen und in die Schulen eingeführt haben. Aber was sollte sie uns im neunzehnten Jahrhunderte, zu einer Zeit, wo schon jedes Dorf seine Schule und seinen Lehrer hatte, wo nicht mehr viele Hunderttausende von Kindern, wie in England und Frankreich, ohne Unterricht aufwuchsen? Wie konnten wir von der Höhe, auf welche uns bereits die Bemühungen einer großen Anzahl geistreicher Pädagogen und tüchtiger Lehrer emporgehoben hatten, wieder herabsteigen in die neblige Tiefe? Wie hätten die deutschen Schulen den bildenden Unterricht, der schon weite Bahnen sich gebrochen hatte, und der als Ideal alle Geister bewegte, vertauschen sollen mit jenem geisttödtenden Mechanismus, jenem Buchstabendienste und Wortgeplapper, welches das Charakteristische der Lancaster'schen Methode ist? Wie wäre es möglich gewesen, daß die deutschen Pädagogen und Lehrer mit einem Male um 200 Jahre rückwärtsschritten? Und wie hätte ein Vernünftiger von dem gegenseitigen Unterrichte das Heil der Bildung für Deutschland erwarten können?

Eben so abschrekkend, wie der Unterricht, waren auch die bis-

ciplinarischen Einrichtungen, die Strafen und Belohnungen in den Lancasterschulen. Auf nichts, als auf die Erzwingung äußeren Gehorsams einer Masse roher Kinder berechnet und auf Anreizung eines vom sittlichen sehr verschiedenen Ehrgefühls, waren sie nur geeignet, eben so die Lachmuskeln in Bewegung zu setzen, als die Seele mit Unwillen und Betrübniß zu erfüllen. In Deutschland hatte man sich bereits zu der Idee der sittlichen Erziehung auch durch die äußeren Schuleinrichtungen, besonders durch die strafende und belohnende Gerechtigkeit erhoben, und daher war es wohl natürlich, daß Lancaster's Schulzucht die Abneigung gegen die neue Erfindung nur vermehrte, welche schon durch seinen Unterricht erzeugt werden mußte.

Jeder Organismus nimmt freiwillig nur das in sich auf, was ihm gleichartig und was geeignet ist, sein Bestehen zu sichern und seine Entwickelung zu befördern; wenn ihm etwas Fremdartiges und Widerstrebendes aufgedrungen wird, so wird seine Kraft geschwächt, er fängt an, zu siechen, und stirbt zuletzt ab. Der gegenseitige Unterricht nach Lancaster war dem Organismus des öffentlichen Unterrichts in Deutschland fremdartig und widerstrebend, er wurde daher von demselben abgestoßen, er blieb für ihn todt und keine Bemühungen konnten ihm Leben einhauchen.

Lasset die Todten ruhen! Mag man in England und Frankreich, in Rußland und Amerika fortfahren, Schulen des gegenseitigen Unterrichts zu gründen! Es ist dies dort zweck- und zeitgemäß. Erst muß da, wo es noch an aller tieferen Geistesbildung fehlt, eine Periode kommen, wo man die Nothwendigkeit derselben fühlt und den ersten Grundstein zu ihr dadurch legt, daß man ihre nothwendigen Bedingungen, die mechanischen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, herbeischafft; dann erst kann auf diesem Grunde weiter gebaut und nach und nach ein System des öffentlichen Unterrichts aufgeführt werden, das den immer höher sich steigernden Anforderungen der Zeit entspricht. Auch Deutschland hat diese erste Periode, aber auf eine bei weitem minder angemessene Weise durchlaufen; jetzt befindet es sich aber in einer andern, wo es gilt, ein ungleich höheres Ziel zu erreichen. Wollten wir aus dieser in die erste zurückschreiten, so hieße das so viel, als wieder kindisch werden, wenn man schon zum Jünglinge oder Manne herangereift ist. Für Länder, wo die Masse der Bewohner noch auf einer sehr niedrigen Stufe geistiger Bildung steht, ist das Lancasterwesen vortrefflich. Denn würde es nicht lächerliche Thorheit sein, für die untersten Stände in England, Frankreich, Rußland, die höchstens nur äußere Bildung, Lebensklugheit, Raffinement be-

sitzen, aber von echter Bildung des Geistes, von sittlicher Durchbildung noch keine Ahnung haben, Schulen nach Art der deutschen zu errichten, in welchen sittliche Lebensbildung das Ideal ist? Die Zeit des Lancasterthums ist für uns vorüber; Niemand kann sie wieder zurückrufen wollen. Darum noch einmal: Lasset die Todten ruhen!

2.

So wie Ueberschätzung des Fremden und eine daraus hervorgehende Nachahmungssucht, die das Fremde nur als Fremdes vorzieht, Tadel verdient, eben so tadelnswerth ist wohl ein selbstsüchtiger Stolz, der auf alles Ausländische, weil es ausländisch ist, mit Geringschätzung herabsieht und sich nicht einmal die Mühe giebt, dasselbe genau zu prüfen, um zu sehen, ob doch nicht vielleicht Einiges davon Beachtung verdiene und auf die vaterländischen Verhältnisse mit Vortheil angewendet werden könne. Wenn auch nicht von dem ersten, so ist doch der Deutsche von dem letzten Fehler fast ganz frei. Denn es gehört wesentlich zu seinem Charakter, Alles zu prüfen, woher es auch kommen möge, und aus Allem Nahrung für sein eigenthümliches Leben zu ziehen.

Diese allgemeine Bemerkung ist auch auf den gegenseitigen Unterricht anwendbar. Denn wenn auch in Deutschland über diese neue Erscheinung in der Schulwelt fast allgemein das Urtheil gefällt wurde, daß sie den deutschen Schulverhältnissen nicht angemessen sei, so war man doch weit entfernt, Alles an ihr für unbrauchbar zu erklären. Vielmehr waren fast Alle, die darüber sprachen, und darunter die bedeutendsten Pädagogen, darin einig, daß Manches in der Lancastermethode Beachtung verdiene und für den öffentlichen Unterricht in Deutschland anwendbar sei. Wie hätte auch das Urtheil anders ausfallen können? Kein System ist so dumm, daß nicht noch etwas Gescheidtes darin zu finden wäre. Die menschliche Vernunft kann sich in keinem Erzeugnisse ganz verleugnen, und schimmert selbst, wiewohl in schwachen Strahlen, aus der Thorheit und dem Aberwitze hervor.

Was aber in dem gegenseitigen Unterrichte das für unsere Verhältnisse Brauchbare sei, konnte man natürlich nicht sogleich mit Bestimmtheit finden. Es mußte erst eine vielseitige Betrachtung der neuen Erscheinung, es mußten vielfache Versuche vorhergehen. Weder das Eine, noch das Andere fehlte. Von dem Jahre 1808

an wurde die Sache vielfach, in besonderen Schriften und in Zeitblättern aller Art besprochen und an nicht wenigen Orten auch practisch versucht.

Einer der bedeutendsten Versuche, das Lancastersystem mit Modificationen in Deutschland zu acclimatisiren, wurde in der Elementarklasse der Freischule zu Weimar durch den vor einigen Jahren zu früh verstorbenen Hofcantor Hergt gemacht. Diese, nach Lancasterschen Grundsätzen eingerichtete, Klasse erregte eine Zeit lang nicht gewöhnliche Aufmerksamkeit und wurde von Fremden oft besucht. Es herrschte auch in der That in ihr eine musterhafte Ordnung, und der gegenseitige Unterricht war daselbst in so fern schon bedeutend modificirt, als die Helfer oder Monitoren nicht eigentlich das Geschäft des Lehrers selbst hatten, sondern nur das vom Lehrer Entwickelte oder Gegebene einüben halfen, und als natürlicher Weise von dem ganzen schrecklich-lächerlichen Systeme der Schulzucht keine Rede mehr war. Dennoch war das für deutsche Schulen wahrhaft Brauchbare noch nicht bestimmt ausgeschieden, es wurde noch ein zu großer Werth auf Kleinigkeiten und Spielereien gelegt und wahrscheinlich unwillkürlich mitunter Spiegelfechterei getrieben. Hierzu kam, daß die Persönlichkeit des Hofcantors Hergt und die ihm anklebende Aengstlichkeit und Schüchternheit ein wesentliches Hinderniß der Geltendmachung dieser neuen Lehreinrichtung war. Genug, sie hörte im Jahre 1825 bei der Vereinigung der Freischule mit der neu entstehenden Bürgerschule auf, ohne einen wesentlichen Einfluß auf die Verbreitung des modificirten gegenseitigen Unterrichts gehabt zu haben. Aehnliche Bewandtniß hatte es mit ähnlichen Versuchen an anderen Orten.

Ganz ohne Folgen waren indeß diese Versuche nicht geblieben. Man hatte doch durch die Erfahrung sich überzeugt, daß Manches aus der Lancastermethode auf unsere Schulverhältnisse mit Vortheil angewendet werden könne, und man war bemüht, überall, wo die Klassen überfüllt waren, etwas davon in Anwendung zu bringen, um den Unterricht zu erleichtern und die Früchte desselben zu sichern.

Sonderbar! Man war auf dem rechten Wege und dem Ziele nicht mehr fern, und doch konnte man es nicht erreichen. Deutschland war so reich an pädagogischen Talenten und tüchtigen Schullehrern, und doch wurden die wenigen Schritte bis zum endlichen Gelingen der Versuche nicht gethan, so nahe sie auch immer liegen mochten. Die Zeit war in Deutschland noch nicht gekommen. Im Auslande sollte erst die Idee der Anwendung des gegenseitigen Unterrichts auf schon höher stehende Schulen ausgebildet und ins

Leben gerufen werden. Dänemark, in der pädagogischen Welt Deutschlands fast terra incognita, war es, welches jene Idee zuerst in sich aufnahm, sie eigenthümlich ausbildete und in wenigen Jahren glücklich in die Wirklichkeit rief.

Ein hoher Stabsofficier, Herr v. Abrahamson, war es bekanntlich, welcher im Jahre 1819 die Aufmerksamkeit des Königs auf den gegenseitigen Unterricht hinlenkte. Er hatte zwar die Ansicht, daß für die vollständige Anwendung der Lancastermethode das Volk in Dänemark zu gebildet sei und die Schulen schon zu hoch ständen, aber er war überzeugt, daß Manches daraus mit großem Vortheile angewendet werden könne. Seine Ideen fanden Eingang, wurden geprüft, als beachtenswerth anerkannt, weiter entwickelt und näher bestimmt, und so entstand nach und nach die sogenannte wechselseitige Schuleinrichtung, die binnen wenigen Jahren sich so verbreitete, daß im Königreiche im Jahre 1829 schon 2524 nach derselben organisirte Schulen bestanden.

Die Lancastermethode war zwar eigentlich die Quelle der wechselseitigen Schuleinrichtung, sie hatte aber unter der Hand so viele Veränderungen erfahren, daß sie sich gar nicht mehr ähnlich sah, und daß die sogenannte wechselseitige Schuleinrichtung wirklich als etwas ganz Neues, von dem gegenseitigen Unterrichte sehr Verschiedenes zu betrachten ist. Wenn der Charakter des gegenseitigen Unterrichts darin besteht, daß ältere, weiter vorgeschrittene Schüler die jüngern und schwächern unter der Oberleitung des Lehrers wirklich unterrichten, so liegt das Wesentliche der wechselseitigen Schuleinrichtung darin, daß durch feste, zweckmäßige Einrichtungen und durch die Benutzung älterer Schüler die Selbstbeschäftigung der Abtheilungen, die der Lehrer nicht gerade unmittelbar selbst unterrichten kann, und das ganze Schulleben geregelt wird. Sie zielt also im Grunde gar nicht auf den eigentlichen Unterricht ab, sondern auf das Leben in der Schule überhaupt, und auf die Uebung in dem, worüber der Lehrer unterrichtet hat, insbesondere. Die Gehülfen erscheinen in der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht als untergeordnete Lehrer oder Lehrgehülfen, sondern nur als Ordner, Leiter der Kleinern und Schwächern. Der Unterricht bleibt völlig in der Hand des Lehrers. Darüber herrscht ja wohl unter allen Lehrern die größte Uebereinstimmung, daß das durch den Unterricht Gegebene und Entwickelte zum festen Eigenthume des Kindes werden muß. Das kann aber nur dadurch geschehen, daß das Kind sich vielfach übt. Bei dieser Uebung kann es sich, mindestens im Anfange, nicht selbst überlassen bleiben, es muß vielmehr dabei geleitet werden. Am zweckmäßigsten würde dies allerdings

durch den Lehrer selbst geschehen; es ist dies aber in der Regel unmöglich, und zwar immer dann, wenn die Schüler einer Klasse nicht alle auf derselben Stufe der Kenntniß und Fertigkeit stehen, wenn also mehrere Abtheilungen gebildet werden müssen, die zugleich in der Schule anwesend, zu unterrichten und zu beschäftigen sind. Welch eine schwierige Aufgabe es selbst für den gewandtesten Lehrer ist, eine Abtheilung unmittelbar zu unterrichten und auch nur eine andere zu derselben Zeit zu beschäftigen, ist bekannt genug, und ebenso, wie mangelhaft in diesem Falle immer die Selbstbeschäftigung und Uebung dieser anderen Abtheilung bleibt. Ueber diese Schwierigkeit hilft die wechselseitige Schuleinrichtung glücklich hinweg, indem sie es möglich macht, nicht nur eine Abtheilung, sondern sogar mehrere, angemessen zu üben und zu beschäftigen, während der Lehrer seine Thätigkeit einer anderen Abtheilung ganz zuwendet.

Das Gehülfensystem in der wechselseitigen Schuleinrichtung ist aber nicht das Einzige, worauf es ankommt; wesentlich gehört hierzu, daß alle Uebungen in jedem Lehrgegenstande genau abgegrenzt und aufgestellt sind, so daß die durch Gehülfen geleitete Selbstbeschäftigung der Schüler ohne Lücken und Sprünge stufenweise fortschreiten kann. Wenn daher in einer Schule auch das Gehülfensystem eingeführt wäre, es fehlte aber an der Aufstellung dieser Uebungen, so wäre doch die Schule nicht, oder sehr unvollkommen, nach der wechselseitigen Schuleinrichtung organisirt.

Wesentlich ist endlich in der wechselseitigen Schuleinrichtung auch noch, daß die Gehülfen überhaupt zur Mitaufsicht über die verschiedenen Abtheilungen gebraucht werden, damit kein Schüler etwas thue, was der Schule unangemessen ist und die Erreichung des Schulzweckes hindert. Es liegt ihnen ob, allen Störungen des Unterrichts vorzubeugen und zur Erhaltung der Ruhe und Ordnung in jeder Hinsicht beizutragen.

Aus diesen freilich nur kurzen Andeutungen über das Charakteristische der wechselseitigen Schuleinrichtung geht zur Genüge hervor, daß sie von dem Lancasterwesen völlig verschieden ist und daß man bei ihr an dieses gar nicht denken darf. Wenn sie auch ursprünglich aus der Lancastermethode hervorgegangen ist, so wird doch kein Verständiger deshalb Anstoß daran nehmen; denn es ist im Leben häufig zu bemerken, wie das Verkehrte Anlaß zur Auffindung des Zweckmäßigen giebt, und wie die Wahrheit durch den Irrthum sich Bahn bricht. Es würde von großer Beschränktheit zeugen, wenn man die wechselseitige Schuleinrichtung ihres Ursprungs wegen verwerfen wollte.

Es leuchtet aber weiter ein, daß die wechselseitige Schuleinrichtung eben nur eine Einrichtung, eine äußere Veranstaltung für den Unterricht, aber keine Methode, kein pädagogisches System ist. Dieß muß wohl ins Auge gefaßt werden. Die wechselseitige Schuleinrichtung giebt keine Grundsätze an, nach welchen der Unterricht zu betreiben ist, nicht einmal Manieren für das eigentliche Lehren. Methode und Lehrform werden von ihr gar nicht berührt, sie hat mit ihnen gar nichts zu thun. Sie giebt nur Einrichtungen an, durch welche es möglich wird, in allen Theilen des Schullebens Ordnung und Regelmäßigkeit hervorzurufen und festzuhalten und die Selbstbeschäftigung und Uebung der Schüler zweckmäßig zu leiten. Die wechselseitige Schuleinrichtung kann bei jedem pädagogischen Systeme, bei jeder Methode bestehen. Wähne daher Niemand, er müsse die angenommene Methode und Unterrichtsweise ändern, wenn er die wechselseitige Schuleinrichtung annehmen wolle.

So wenig die wechselseitige Schuleinrichtung darauf ausgeht, den Unterricht umzuändern, eben so wenig will sie neue Maximen für die Schulzucht aufstellen. In den nach ihr organisirten Schulen werden allerdings Disciplinarmittel angewendet, die in vielen andern Schulen fehlen, aber darin liegt gar nichts Charakteristisches und Wesentliches. Jeder Lehrer kann die Disciplin nach seinen Grundsätzen und Ansichten regeln, wenn er auch die wechselseitige Schuleinrichtung annimmt. Man findet in den Schulen nach wechselseitiger Schuleinrichtung gewöhnlich eine graue und eine schwarze Tafel, worauf die Namen derer, welche noch im Anfang der Verschlechterung, und derer, welche schon bis zu einer niedrigern Stufe der Sittlichkeit gesunken sind, geschrieben werden zur Warnung und Strafe; wenn aber auch Jemand diese Tafeln bei Seite setzte und die Besserung durch andere Mittel zu erreichen suchte, so könnte seine Schuleinrichtung doch noch immer die wechselseitige sein. Dabei muß aber freilich bemerkt werden, daß die disciplinarischen Maximen, welche in den dänischen Schulen angewendet werden, im Allgemeinen sehr empfehlenswerth sind.

Jede neue Einrichtung, wenn sie auch zweckmäßig ist, findet doch verschiedenartige Gegner. Die einen verwerfen sie, weil sie neu ist, die anderen, weil sie, ihrer Meinung nach, längst Bekanntes und Versuchtes enthält. So sind die Menschen, und darum kann es Niemand Allen recht machen. Die wechselseitige Schuleinrichtung hat dasselbe Schicksal erfahren, wie so viele andere Einrichtungen und Wahrheiten. Sie ist bald darum unbeachtet geblieben, weil sie als eine Neuerung angesehen wurde; bald darum, weil man wähnte, sie gebe nichts, was nicht schon längst bekannt

und in den Schulen angewendet worden sei. Es mag parador klingen, aber es ist wahr, die wechselseitige Schuleinrichtung ist weder neu, noch alt. Sie ist nicht neu; denn man hat es allerdings schon im vorigen Jahrhunderte und lange vor der Ausbildung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Schulen gefühlt, daß der Lehrer nicht immer allein durchkommen könne, und daß es zweckmäßig sei, Schüler zu Gehülfen des Lehrers zu nehmen, die in der Aufrechthaltung der Schulordnung und in der Uebung gewisser Fertigkeiten ihm Hülfe leisteten. In so fern ist die wechselseitige Schuleinrichtung keineswegs neu. Aber man hatte früher nicht daran gedacht, die Sache geordnet, nach Regel und System einzurichten; manche sich dadurch nöthig machende Veranstaltungen waren ganz unbekannt, und an Aufstellung von zweckmäßigen Uebungsreihen für die Selbstbeschäftigung der Schüler fehlte es ganz. Alles dieses ist nun in der wechselseitigen Schuleinrichtung und durch sie bewirkt worden; und in so fern kann von ihr nicht behauptet werden, daß sie alt sei.

Es ist also gar kein Grund vorhanden, daß die Lehrer die wechselseitige Schuleinrichtung mit mißtrauischen Blicken betrachten und mit Geringschätzung auf sie herabsehen. Sie ist etwas ganz Einfaches, ganz Anspruchloses; sie will nicht dem Lehrer neue Anweisungen zum Unterrichte oder zur Handhabung der Schuldisciplin ertheilen, sie will ihn von seinen pädagogischen Grundsätzen durchaus nicht abwenden; sondern sie hat nur den Zweck, ihm den Unterricht zu erleichtern, indem sie ihm zeigt, welche äußere Schuleinrichtungen er zu treffen habe, und wie er die Schüler selbst benutzen könne, um Ordnung in allen Schulverhältnissen zu erhalten und zweckmäßige Uebung der Schüler in Kenntnissen und Fertigkeiten möglich zu machen.

Die wechselseitige Schuleinrichtung ist demnach weit entfernt, die Fortschritte in der Pädagogik und Methodik zu hemmen, oder uns rückwärts zu führen, oder die Methode in ihrem Werthe herabzusetzen. Sie ist kein Rückschritt, sondern ein Fortschritt. Dies ist wohl einleuchtend genug. Nächst der Methode und Lehrform kommt es in der Schule noch darauf an, daß Ruhe und Ordnung in jeder Hinsicht herrsche, daß jeder Schüler angemessen beschäftigt sei, daß jeder Gelegenheit und Anleitung erhalte, sich durch Uebung das fest anzueignen, was durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers in ihm zum Bewußtsein gekommen ist. Jedermann würde eine Schule, wo Veranstaltungen fehlten, um alles dieses zu erzielen, mangelhaft und schlecht nennen. Die wechselseitige Schuleinrichtung zeigt nun gerade, welche Einrichtungen und Veranstaltungen man hierzu

treffen könne und solle; sie erscheint mithin als eine nothwendige Ergänzung und Bedingung des methodischen Unterrichts, der allerdings in den deutschen Schulen einen bedeutenden Grad von Vollkommenheit erlangt hat. Jeder Lehrer, der seine Aufgabe wirklich so vollkommen als möglich lösen, der sich den Unterricht erleichtern, ihn den Schülern angenehm machen will, wird sich deshalb der wechselseitigen Schuleinrichtung zuwenden.

Es liegt nicht in dem Plane dieses Aufsatzes, die Vortheile im Einzelnen anzugeben, welche die wechselseitige Schuleinrichtung für den Unterricht, für den Lehrer, für den Schüler hat. Aber angedeutet muß hier werden, daß durch sie das erziehende (im engeren Sinne) Element der Volksschule bedeutend verstärkt wird und daß sie zweckmäßig auf das Leben vorbereitet. Die Schule bildet ein Gemeinwesen, wenn man will, einen Staat im Kleinen. In jedem Gemeinwesen muß Jeder für das Ganze bald auf diese, bald auf andere Art thätig sein, alle Kräfte müssen sich gegenseitig unterstützen und beleben, Niemand darf egoistisch nur an sich denken, Alle müssen einander helfen und unterstützen. Daß die Idee eines solchen Gemeinwesens recht früh in dem Kinde entstehe und klar werde, ist in hohem Grade wünschenswerth; dies wird aber durch die wechselseitige Schuleinrichtung bewirkt, bei welcher sich Alle als Glieder eines Gemeinwesens fühlen und einander helfen und weiter bringen lernen. So wie der Unterricht das Leben in der Gemeinschaft darstellen muß, so muß sich dieses Leben in der Gemeinschaft auch in dem Schulleben, in der ganzen Einrichtung der Schule abspiegeln, und auch darum erscheint die wechselseitige Schuleinrichtung als in hohem Grade beachtenswerth.

Die Ansichten über die wechselseitige Schuleinrichtung sind häufig sehr unklar. Viele Lehrer sehen in ihr eine feste, unveränderliche Form, in welche sie eingeschnürt werden soll, und durch welche ihre Freiheit vernichtet werde. Wäre diese Ansicht richtig, so würde jene Schuleinrichtung allerdings nicht empfehlenswerth sein. Denn da der Unterricht wesentlich in der Bildung des Geistes besteht, und diese nur durch einen geistig gebildeten, selbstständigen, sich mit Freiheit bewegenden Lehrer bewirkt werden kann, so ist von der Schule und dem Unterrichte Alles abzuweisen, was dieser geistigen Selbstständigkeit zu nahe tritt und die Freiheit des Lehrers zu sehr beengt oder gar aufhebt. Unnöthig erscheint dabei die Bemerkung, daß Freiheit mit Willkür nicht verwechselt werden darf. Die wechselseitige Schuleinrichtung hebt aber durchaus die Freiheit und die Selbstständigkeit des Lehrers nicht auf, sie will ihm keine Fesseln anlegen, sie will ihm keine Einrichtungen ange-

ben, von denen er nie und nirgends abweichen dürfe, und man darf nicht denken, daß nun von jedem Lehrer und an allen Orten die ganze Einrichtung, wie sie sich z. B. in den Schulen zu Eckernförde oder anderswo findet, genau und bis in's Einzelne angenommen werden müßte und daß davon in keinem Falle eine Abweichung zu gestatten sei. Die wechselseitige Schuleinrichtung will nicht bis in's Einzelne feste, unabänderliche Einrichtungen vorschreiben und Normen feststellen. Sie ist vielmehr der mannigfaltigsten Modificationen nach localen und individuellen Verhältnissen und Umständen fähig, und die Idee muß im Grunde von jedem Lehrer für seine Persönlichkeit, seine Schüler, sein Local, seine Verhältnisse eigenthümlich in's Leben gerufen werden. Nur die allgemeinen Grundsätze sind unverrückt im Auge zu behalten. So scheint denn die wechselseitige Schuleinrichtung über alle Bedenken erhaben zu sein und sich von allen Seiten zu empfehlen.

Am Schlusse dieses Abschnittes mag nur noch eine Bemerkung, den Namen „wechselseitige Schuleinrichtung" betreffend, eine Stelle finden. Diese Benennung ist, wie schon Zerrenner bemerkt, unpassend, weil sie im Grunde sinnlos ist; denn das Prädicat „wechselseitig" paßt gar nicht zu dem Worte „Schuleinrichtung". Jene Benennung ist dem Namen „gegenseitiger Unterricht", womit, ebenfalls sehr unpassend, das Lancaster'sche System bezeichnet wurde, nachgebildet. Soviel ist gewiß, daß die Sache durch den Namen „Schuleinrichtung", der allerdings sehr richtig ist, noch nicht vollkommen bezeichnet wird. Die sogenannte wechselseitige Schuleinrichtung ist eine solche Schuleinrichtung, wie sie in jeder Volksschule zu finden sein sollte. Aber eben darum möchte ich vorschlagen, sie Normalschuleinrichtung zu nennen. Dieser Name hat doch einen Sinn und ist dem gewöhnlichen unstreitig vorzuziehen, weil dadurch eine Einrichtung bezeichnet wird, wie sie für jede Schule nothwendig ist. Doch der Name thut's nicht, sondern die Sache.

3.

Die wechselseitige Schuleinrichtung, welche nach dem im vorigen Abschnitte Gesagten nichts Anderes ist, als eine solche Einrichtung der Schule in Bezug auf das Aeußere des Unterrichts und der Schuldisciplin, wie sie überall Statt finden sollte, ist in Deutschland bisher wenig gekannt und noch weniger beachtet worden. Erst jetzt ist die Aufmerksamkeit darauf gelenkt worden, und haupt-

sächlich durch einen Mann, der nicht nur als hochstehender Schulbeamter den wesentlichsten Antheil an den neuern Fortschritten des Schulwesens in einer der bedeutendsten Provinzen Preußens, sondern durch seine trefflichen Schriften den wohlthätigsten Einfluß auf das ganze deutsche Schulwesen hat, und der den gefeiertesten Pädagogen an die Seite gesetzt werden muß, nämlich durch den Propst, Consistorial- und Schulrath Dr. Zerrenner in Magdeburg. Derselbe erhielt im September des Jahres 1830, in Folge einer allerhöchsten Kabinetsordre Sr. Majestät des Königs von Preußen, den Auftrag: von den im Holsteinischen nach den Grundsätzen der wechselseitigen Schuleinrichtung organisirten Elementarschulen, besonders in Eckernförde, an Ort und Stelle gründliche Kenntniß zu nehmen, und nach seiner Zurückkunft über die Ergebnisse der von ihm angestellten Untersuchung in Beziehung sowohl auf diese Unterrichtsmethode (Schuleinrichtung), als auf die darauf im Dänischen basirten Schulen überhaupt, und in besonderer Rücksicht auf die Königlichen Staaten und in Vergleichung mit dem Preußischen Elementarschulwesen gutachtlich ausführlichen Bericht zu erstatten. Er sollte dabei besonders darauf achten, ob im Innern oder Aeußern der gedachten Schuleinrichtung etwas vorhanden sei, dessen Aufnahme und Benutzung für das Preußische Elementarschulwesen von Nutzen sein könne. Schon am 19. October trat er die Reise an, und lernte, nicht beim flüchtigen Durchfluge einzelner Schulen, sondern durch ruhige und sorgfältige Beobachtungen, die er besonders während vierzehn Tagen in Eckernförde anstellte, die neue Schuleinrichtung kennen. Er besuchte während dieser Zeit dort alle Schulstunden, wohnte einem Lehrcurse für Lehrer, welche in der wechselseitigen Schuleinrichtung unterwiesen wurden, bei, und durch die Bereitwilligkeit der Königlich Dänischen Kommission zur Verbesserung und Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung, so wie durch tägliche Unterhaltungen mit den Lehrern, wurden ihm alle Mittel geboten, die Sache gründlich kennen zu lernen. Aber auch außer Eckernförde besuchte er noch viele Schulen in Städten und auf dem Lande, die nach der neuen Einrichtung organisirt waren. Unter dem 12. December 1830 erstattete er den befohlnen Bericht, aber erst ein Jahr später legte er die Resultate seiner Reise und seine Ansicht dem größeren Publikum in einer besondern Schrift vor.*)

*) Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung, von L. C. G. Zerrenner, Königl. Preuß. Consistorial- und Schulrathe ꝛc. in Magdeburg, Heinrichshofen 1832. — Inhalt: 1) Ursprung und Begriff der wechselseitigen Schuleinrichtung. 2) Das Wesen der

Sein Urtheil darüber fiel sehr günstig aus, und er empfahl die neue Schuleinrichtung wegen ihres bedeutenden, durch die Erfahrung bereits erprobten Nutzens auch für die deutschen Schulen.

Wenn langjährige und vielseitige Erfahrung im Schulwesen, scharfe Beobachtungsgabe, nicht gewöhnlicher Takt in der Auffindung der Beziehungen auf das Practische, und tiefe Kenntniß der Gesetze des Unterrichts wie der Bedürfnisse der Schulen nur ein richtiges Urtheil über eine Schuleinrichtung, wie die wechselseitige ist, erwarten lassen, so kann wohl das von Zerrenner gefällte auf die allgemeinste Beachtung um so mehr Anspruch machen, als dieser verehrungswürdige Mann nicht nur jene Eigenschaften in sich vereinigt, sondern auch noch die zur richtigen Beurtheilung nothwendige Unbefangenheit hatte. Er war früher keinesweges für die wechselseitige Schuleinrichtung, die ihm noch zu genau mit dem Lancasterwesen zusammenzuhängen schien, eingenommen, sondern trat seine Reise eher mit einem ungünstigen Vorurtheile gegen dieselbe an.

Zerrenner's Wort für eine von uns bis jetzt nicht sehr beachtete Schuleinrichtung des Nachbarstaates wird unstreitig die Aufmerksamkeit nicht nur der Pädagogen und Schulmänner, sondern besonders auch der Schulbehörden auf dieselbe hinlenken, und seine Empfehlung wird ihr gewiß Freunde genug erwerben. Eine bloße Beschreibung der wechselseitigen Schuleinrichtung reicht aber freilich noch nicht hin, weder um die so wünschenswerthe, feste Ueberzeugung von ihrem Werthe und Nutzen hervorzubringen, noch um die Lehrer in den Stand zu setzen, dieselbe wirklich in ihre Schulen einzuführen. Zerrenner selbst sagt, daß man dieselbe in ihrer Ausführung sehen und beobachten müsse, um sich eine völlig deutliche Vorstellung von ihr zu verschaffen. Das ist freilich eine schlimme Sache. Denn wenn sich auch Lehrer fänden, die zur Einführung jener Schuleinrichtung bereit wären, so würde doch die Anschauung derselben an Ort und Stelle für sie mit großen, wenn nicht unüberwindlichen Schwierigkeiten verknüpft sein; und auf diese Art würde die normale Einrichtung unserer Schulen immer noch lange ein frommer Wunsch bleiben, wenn auch die feste Ueberzeugung von ihrem überwiegenden Nutzen vorhanden wäre.

---

wechselseitigen Schuleinrichtung. 3) Ueber einige äußere Einrichtungen in den Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung. 4) Einige Bemerkungen über den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung im Vergleich mit der bei uns gewöhnlichen. Wo und wie dürfte die wechselseitige Schuleinrichtung einzuführen und zu benutzen sein? — Verzeichniß einiger Schriften rc.

Die erwähnte Schwierigkeit ist jedoch bereits durch eben den Mann gehoben, der zuerst durch einen ausführlichen und gründlichen Bericht uns mit dem Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung bekannt gemacht hat. Der Herr Propst Zerrenner hat nämlich in Magdeburg eine Schule nach der wechselseitigen Schuleinrichtung organisirt, welche eine anschauliche Kenntniß dieser Einrichtung erleichtert, und er hat sich dadurch neue Ansprüche auf den Dank der Lehrer, Behörden und Schulfreunde erworben.

An den Pädagogen Deutschlands ist es nun, die wechselseitige Schuleinrichtung in ihrem Wesen in's Auge zu fassen und sich über dieselbe auszusprechen. Zunächst kommt gar nichts darauf an, es ist gar nicht nothwendig, daß Alle diese Schuleinrichtung sogleich als zweckmäßig und der Annahme würdig erkennen, und es ist kein Nachtheil, wenn sich auch manche Stimmen dagegen vernehmen lassen sollten. Durch eine vernünftige Opposition wird das Wahre und Gute gewiß eben so gefördert, als durch sofortige Zustimmung, nur muß die Opposition eben vernünftig, sie darf nicht systematisch sein, nicht hervorgehend aus der im Voraus ohne zwingende Gründe gemachten Annahme von der Unwahrheit und Unhaltbarkeit der Sache. Nur durch unbefangene Prüfung wird das Richtige gefunden, und wenn nur erst über die Sache vielseitig gedacht und gesprochen wird, so ist für das Wahre schon Viel gewonnen.

Ferner ist es an den Lehrern, sich mit der neuen Schuleinrichtung bekannt zu machen, und zwar nicht blos theoretisch, nicht blos durch Beschreibungen, sondern wo möglich durch eigne Anschauung derselben. Bevor nicht eine genaue Kenntniß derselben gewonnen ist, bleibt es immer gefährlich, sie einzuführen. Denn es schleichen sich dann gar zu leicht Mängel und Unvollkommenheiten ein, welche das Gelingen des Versuches hindern und bei oberflächlicher Beurtheilung gar zu leicht ein ungünstiges Vorurtheil gegen die Sache selbst erwecken. Stümperhafte Ausführung bleibt immer der gefährlichste Feind neuer Einrichtungen und Erfindungen, weil jeder der Versuchenden, wie der Betrachtenden den Grund des Mißlingens fast nie in der mangelhaften Ausführung, sondern meist in der Sache selbst sucht. Den Lehrern ist zunächst die oben schon angeführte Schrift von Zerrenner zu empfehlen, worin sie eine sehr deutliche Darstellung und unpartheiische Beurtheilung der wechselseitigen Schuleinrichtung finden. Zur Vervollständigung dieser Schrift ist von ihrem Verfasser so eben eine andere erschienen, welche Winke und Rathschläge für diejenigen mittheilt, welche die wechselseitige Schuleinrichtung in ihren Schulen ein-

führen wollen,*) und in welcher der Verfasser Lehrern, die sich vorher schriftlich bei ihm melden, verspricht, ihnen in Magdeburg gern selbst die nöthige Anweisung zu ertheilen.

Endlich ist zu wünschen, daß die Regierungen und Schulbehörden auf die wechselseitige Schuleinrichtung aufmerksam werden. Daß dieses geschehe, ist um so mehr zu hoffen, da in mehreren deutschen Staaten gerade jetzt ein neuer Eifer für die Verbesserung und würdigere Gestaltung des Schulwesens erwacht ist. Jede Regierung sollte tüchtige Lehrer nach Magdeburg senden, die sich mit der neuen Einrichtung bekannt machten, und dadurch in den Stand gesetzt würden, Schulen darnach zu organisiren. Die Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung kann am leichtesten und schnellsten dadurch bewerkstelligt werden, daß mit jedem Schullehrerseminar eine darnach organisirte Schule verbunden wird, in welcher nicht nur die Seminaristen mit der neuen Einrichtung vertraut gemacht werden können, sondern die auch für alle Schulen des Seminarbezirkes als Musterschule dienen kann.

Die wechselseitige Schuleinrichtung ist ihrem Wesen nach nicht blos in zahlreichen Elementarklassen, sondern in allen Volksschulen und Volksschulklassen anwendbar, aber freilich nicht überall auf dieselbe Weise. In den Elementarschulen kann und muß sie vorzüglich hervortreten; in den höhern Klassen aber tritt sie etwas zurück. Für Schulen, wo ein einziger Lehrer Schüler von jedem Schulalter zu unterrichten hat, ist sie ganz besonders geeignet.

Schließlich bemerke ich, daß der Zweck dieses Aufsatzes nur der war, das Wesen und den Charakter der wechselseitigen Schuleinrichtung kurz darzulegen und dadurch den weit verbreiteten Irrthum zu beseitigen, als ob diese Schuleinrichtung im Grunde doch nur Lancasterei sei, oder als ob sie die Methode des Unterrichts verändern wolle. Wenn es mir gelungen sein sollte, diese Irrthümer auch nur bei Einigen zerstört und nachgewiesen zu haben, daß durch die Normalschuleinrichtung der bildende Unterricht nicht im Geringsten bedroht werde, und wenn vielleicht Mancher veranlaßt wird, sich mit der Sache genauer bekannt zu machen, so ist mein Zweck vollkommen erreicht.

*) Mittheilungen und Winke hinsichtlich der Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen 1834.

IV.

IV.

Diesterweg
und
die wechselseitige Schuleinrichtung.

1.

Kaum hat sich die Bewegung, welche Diesterweg's beachtenswerthe Schrift über das Verderben der deutschen Universitäten in einem weiten Kreise, namentlich unter den Universitätslehrern, hervorbrachte, etwas gelegt, so entbrennt ein neuer literarischer Kampf zwischen ihm und den Freunden der wechselseitigen Schuleinrichtung. Im Juni und Juli des verflossenen Jahres machte der so allgemein verehrte Dr. Diesterweg, Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin, eine Reise über Stettin, Kopenhagen, Kiel, Eckernförde, Altona und Hamburg, bei welcher er neben Erholung hauptsächlich den Zweck hatte, die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie sich seit einer Reihe von Jahren in den Herzogthümern Schleswig und Holstein ausgebildet hat, mit eigenen Augen zu schauen. Er kannte natürlich alles, was über diese Schuleinrichtung seit mehr als funfzehn Jahren geschrieben worden ist; er hatte noch im Herbste des Jahres 1835 mit Zerrenner, der damals in Berlin war, eine Unterredung über diesen Gegenstand, in deren Verlauf dieser hochverehrte Pädagog sich entschieden und aus innigster Ueberzeugung für die neue Schuleinrichtung aussprach. Diesterweg konnte die Sache nicht verwerfen, er mußte in das Lob, das ihr von so vielen gewichtigen Männern gespendet wurde, einstimmen; aber doch regten sich in ihm noch geheime Zweifel. Die Sache ging ihm lebhaft im Kopfe herum. Er wußte aus vieljähriger Erfahrung, wie viel oft auf die Form ankommt. Es entstand in ihm der Wunsch, die Sache selbst zu sehen, und er entschloß sich zuletzt, an der Quelle zu schöpfen, d. h. zu der Normalanstalt in Eckernförde zu wallfahrten. Am 29. Juni reis'te er von Berlin ab über Stettin, und mit dem Dampfschiffe von da nach Kopenhagen. Nach einem Aufenthalte von acht Tagen in dieser Hauptstadt fuhr er nach Kiel über, von wo aus er Eckernförde besuchte und in der dortigen Normalschule die wechselseitige Schuleinrichtung mit eigenen Augen sahe. Am

16. Juli war er bereits wieder auf dem Rückwege in Hamburg. Im August ließ er die Beschreibung seiner Reise drucken.*) Dieselbe geht uns hier nur in so fern an, als er auf Seite 155 ff. sein Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung in klaren Worten kurz darlegt. Eine Beschreibung dieser Schuleinrichtung hat er nicht weiter gegeben, da er mit Recht die Kenntniß derselben voraussetzte. Sein Urtheil fällt ungünstig aus. Das ist wichtig. Mancher Andere hätte eben so ungünstig darüber urtheilen können, ohne daß weitere Notiz davon genommen worden wäre. Aber Diesterweg ist eine pädagogische Notabilität, er steht unter den Volksschullehrern in hohem Ansehen, sein Urtheil hat Gewicht, darum muß es Aufmerksamkeit erregen.

Die wechselseitige Schuleinrichtung, welche in den dänischen Staaten **) aus dem gegenseitigen Unterrichte heraus gebildet wurde, erhielt dort sehr bald zahlreiche Freunde, und da der König selbst sehr warm sich dafür interessirte, so verbreitete sie sich in allen Theilen des Königreichs mit reißender Schnelle, und es wurde Alles gethan, um sie nach und nach in alle Schulen einzuführen. In Deutschland fand die neue Schuleinrichtung anfangs keinen Anklang. Man las zwar die Nachrichten über deren Einführung im Dänischen und die Schriften aus Holstein und Schleswig, welche sie empfahlen, mit Interesse, aber man erkannte ihren eigenthümlichen Charakter nicht sogleich, und glaubte, sie sei doch nichts weiter, als die einigermaßen verbesserte Bell-Lancastersche Methode. Erst seit dem Jahre 1832 haben Deutschlands Schulmänner sie genauer kennen gelernt und sich mehr mit ihr befreundet. Im Jahre 1830 reis'te nämlich Zerrenner in höherem Auftrage nach Eckernförde, um die wechselseitige Schuleinrichtung in der dortigen Normalschule so wie in anderen Volksschulen der dänischen Herzogthümer mit eigenen Augen zu schauen, und in

*) Bemerkungen und Ansichten, auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben von Dr. A. F. W. Diesterweg, Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin. Berlin 1836, Plahn. (Siehe A. S. Z. von diesem Jahre Nr. 13.)

**) Wenn die Nachrichten, die ich erhalten habe und die durch die Schriften von Zerrenner und Peters bestätigt werden, genau sind, so geschah die Umwandlung des Lancasterwesens zur wechselseitigen Schuleinrichtung eigentlich erst in den deutschen Provinzen des Königreichs Dänemark, in Schleswig und Holstein, während im eigentlichen Dänemark von dem eigenthümlichen Charakter des gegenseitigen Unterrichts mehr beibehalten wurde.

einigen Schriften, die er bald darauf veröffentlichte, sprach er sich ganz zu Gunsten derselben aus. Er legte auch mit Eifer sogleich Hand an's Werk, um die neue Einrichtung in unsere Schulen zu verpflanzen. Es wurden in Magdeburg zunächst die Seminarschule, später auch noch zwei andere städtische Volksschulen jener Einrichtung gemäß organisirt; sie wurde in anderen Schulen des Regierungsbezirkes Magdeburg eingeführt; in Aschersleben nahm man sie auf, und durch den verdienten Rector Lüben, der auch selbst eine Reise an die Quelle machte, wurden die Schulen in Aschersleben demgemäß umgestaltet; die sächsische Regierung wurde auf die Sache aufmerksam, und sandte zwei ihrer Schulmänner, den Director Dr. Müller in Pirna und den Oberlehrer Baumfelder in Dresden, nach Magdeburg und Eckernförde; es ließen sich viele Stimmen zu Gunsten der neuen Schuleinrichtung öffentlich vernehmen, und es schien, als würde in den nächsten Jahrzehenden alle Thätigkeit der Pädagogen und Schulmänner sich darauf richten, die neue Form in unseren Volksschulen heimisch zu machen. Da tritt nun auf einmal Diesterweg auf und ruft: „Halt!" Neue Zweifel entstehen selbst in Solchen, welche früher, nachdem sie die Sache hinlänglich geprüft zu haben glaubten, günstig für sie gestimmt waren, und diejenigen, welche ihr noch nie hold waren, erheben ihr Haupt, denn sie sehen einen Schulmeister auf ihrer Seite.

Ich freue mich aufrichtig, daß ein bedeutender Pädagog unumwunden gegen die wechselseitige Schuleinrichtung sich erklärt hat, nicht weil ich selbst zu den Gegnern derselben gehöre, sondern weil dadurch zu neuer Prüfung der ganzen hochwichtigen Schulangelegenheit ein gewaltiger Anstoß gegeben ist; und ein wenig Prüfung, auch nachdem schon geprüft worden ist, kann ja wohl nicht schaden. Der Streit, der sich daraus entwickeln muß, ja, schon entwickelt hat, bringt jedenfalls der Wahrheit näher. Findet es sich, daß Diesterweg doch zuletzt Recht hat, dann halten wir mit der Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung ein; stellt es sich aber heraus, daß der hochgeachtete Pädagog auch einmal menschlich geirrt hat, dann wird jene Verbreitung nur um so schneller vor sich gehen. Nur laßt uns nicht aus Streitlust streiten! Jeder, der in dieser Sache die Feder ergreift, lasse sich nur durch das reinste Motiv, durch Liebe zur Wahrheit, leiten und suche sich von allen vorgefaßten Meinungen möglichst frei zu machen.

Ich sagte, der Streit sei schon entbrannt; und so ist es auch. Außer einigen Aufsätzen in Zeitschriften sind bereits drei Schriften gegen Diesterweg oder vielmehr gegen sein ungünstiges Urtheil über die

wechselseitige Schuleinrichtung erschienen, die sich von einander unterscheiden theils durch die Taktik, welche sie befolgen, theils durch die Waffen, die sie führen, theils durch die Kraft und Geschicklichkeit, mit welcher sie ihre Sache vertheidigen.

Die erste Gegenschrift war:

Beleuchtung des Diesterweg'schen Urtheils über die wechselseitige Schuleinrichtung, von P. J. Rönnenkamp, Pastor in Cosel, Mitglied der Commission zur Vervollkommnung und Ausbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Altona, bei Karl Aue. 1837. 61 S. gr. 8. geh. (10 Gr.)

Der Verfasser dieses Schriftchens ist nicht der stärkste Gegner Diesterweg's, seine Waffen sind mitunter etwas stumpf; die Beweisführung oft zu wenig schlagend, oft matt, zuweilen pedantisch, (z. B. S. 25 ff.); er ist aber redlich, es ist ihm nur um Wahrheit zu thun, und er will, daß in dem Streite alles ἐν ἀγάπῃ, sine ira et ardore geschehe, damit nicht der Kampfplatz ein Tummelplatz wildbewegter Leidenschaften werde. Er legt seine Achtung gegen Diesterweg mehrmals an den Tag, und erkennt an, daß in den Bemerkungen und Ansichten desselben manche geistvolle Winke und der Beherzigung werthe Rathschläge zur Verbesserung des Schulwesens vorkommen; dabei ist auch das, was er gegen Diesterweg sagt, zuweilen treffend und begründet. Herr Pastor Rönnenkamp, den man wegen seiner redlichen Gesinnungen und seines guten Willens achten muß, erkennt in Diesterweg einen Mann von Geist und Herz, dem hervorstehende Talente nicht abzusprechen sind; aber, meint er, große Geister haben auch zuweilen ihre Schwächen, und es giebt Männer, die in einer Hinsicht scharf sehen, in anderer oft völlig verbleudet sind. Er findet, daß in Diesterweg's Ansichten etwas Schwankendes ist, und daß sich derselbe in seinem Streben nach Originalität nicht selten der Inconsequenz schuldig macht. Um Diesterweg's Urtheil als ungegründet zu erweisen, giebt er zuerst allgemeine Bemerkungen über die wichtigsten Behauptungen Diesterweg's und dann läßt er eine specielle Kritik einzelner Aeußerungen folgen. In den allgemeinen Bemerkungen stellt er folgende Punkte auf, die zu beweisen er bemüht ist: 1) Das Lob, das Diesterweg in seinen Bemerkungen der wechselseitigen Schuleinrichtung hier und da spendet, ist zweideutig. 2) Das Urtheil Diesterweg's über die Berichte der Schulbehörden und der Geistlichen in den Herzogthümern Schleswig und Holstein ist hart und ungerecht. 3) Grund zum Mißtrauen gegen Diesterweg's Urtheil giebt die geistige Eigenthümlichkeit Diesterweg's (seine pädagogische Reise stellt ihn als

einen Geist dar, in welchem das Gefühl mehr, als der Verstand herrscht. Er schreibt allerdings geistvoll und interessant; aber manche seiner Behauptungen sind mehr ein Erzeugniß wechselnder Empfindungen als des prüfenden, Alles sorgfältig erwägenden Verstandes). Derselbe hat ferner die Sache nur oberflächlich betrachtet, indem er in der Eckernförder Normalschule an drei auf einander folgenden Tagen nur ungefähr neun Stunden sich aufgehalten hat, während z. B. Zerrenner 14 Tage in Eckernförde verweilte; auch zufällige ungünstige Umstände haben wahrscheinlich beigetragen, die wechselseitige Schuleinrichtung bei Diesterweg in Mißcredit zu bringen (er scheint auf schlechte Schulen gestoßen zu sein). 4) Die Hauptvorwürfe, welche Diesterweg der wechselseitigen Schuleinrichtung macht, sind ungegründet. — Die vier Punkte sind nicht alle mit gleichem Glücke behandelt. Der erste kann unmöglich von Gewicht gegen Diesterweg sein. Was den zweiten betrifft, so sagt Diesterweg S. 153 seiner pädagogischen Reise, daß er auf die günstigen Berichte von Seiten der Schulinspectoren nach näherem Erwägen keinen besondern Werth glaubte legen zu dürfen, da in Dänemark, wie in unserm lieben Deutschland, die Leistungen und der Zustand der Schulen mit den officiellen Berichten über sie oft gar nicht übereinstimmen. Herr Pastor Rönnenkamp findet dieses Urtheil hart und ungerecht, und ich würde ihm beistimmen, wenn Diesterweg alle dergleichen Berichte für durchaus werthlos erklärte; da aber Diesterweg nur davon spricht, daß ihnen gar oft nicht zu trauen und deshalb kein unbedingter Werth beizulegen sei, so muß ich auf seine Seite treten. Wir erleben es in Deutschland nur zu oft, daß Schulinspectoren aus irriger Ueberzeugung, Kurzsichtigkeit, allzugroßer Gutmüthigkeit, aus Bequemlichkeitsliebe, welche ein zu tiefes Eingehen in eine Sache scheut, leider auch wohl aus unedleren Beweggründen, bald übertriebenes Lob, bald übertriebenen Tadel, oder statt Lob Tadel und umgekehrt, spenden. Sollte es in Dänemark anders sein? Sind dort die Schulinspectoren nicht auch — Menschen? Oder sind dort alle Prediger wirklich pädagogisch gebildet, so daß man von ihnen immer mit Wahrscheinlichkeit ein unpartheiisches und gründliches Urtheil erwarten kann? Das Schulwesen auf dem Papiere ist ein ganz anderes, als das in der Wirklichkeit; das haben wir vor mehreren Jahren an Cousin's Berichten über den öffentlichen Unterricht in einigen deutschen Staaten deutlich genug sehen können. Dadurch will ich aber, eben so wenig als Diesterweg, behaupten, daß den Schulberichten gar kein Werth beizulegen sei, und ich glaube, daß Diesterweg

doch wohl zu wenig Gewicht darauf gelegt hat. Der dritte Punkt, den Herr Pastor Rönnenkamp hervorhebt, ist wohl nicht ganz ohne Grund, doch will ich jetzt nicht weiter darauf eingehen, da ich weiter unten bessere Gelegenheit finden werde, davon zu sprechen. Was den vierten Punkt anlangt, so gebe ich dem Verfasser der Gegenschrift im Allgemeinen Recht, wenn auch seine Gründe nicht immer die triftigsten sind. — Der zweite Theil der Gegenschrift enthält eine specielle Kritik einzelner Aeußerungen Diesterweg's wider die wechselseitige Schuleinrichtung. Ich will sie hier nicht berücksichtigen, da ich in dem zweiten Abschnitte, wo ich von der Sache selbst, oder von Diesterweg's Behauptungen und den Gründen, womit seine Gegner diese zu widerlegen suchen, ausführlicher sprechen werde. Das Endurtheil des Herrn Pastor Rönnenkamp ist: „Er (Diesterweg) hat die Sache offenbar nicht richtig aufgefaßt, sie durch eine schlechte Brille betrachtet und daher mit Farben bezeichnet, welche sie nicht hat, sondern mehr oder minder das Erzeugniß einer irre geleiteten Phantasie sind. Darum ist sein Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung ein oberflächliches, unbegründetes und unrichtiges". Zweierlei erlaube ich mir noch über die Rönnenkamp'sche Schrift zu bemerken. Zuerst waren mir die Schlußbemerkungen angenehm. Er sagt darin nämlich, um die Aufmerksamkeit der Leser auf das Wesen der Sache hinzulenken: 1) Die Eckernförder Tabellen zur wechselseitigen Schuleinrichtung sind zweckmäßig, machen aber auf Vollkommenheit keinen Anspruch. 2) Die wechselseitige Schuleinrichtung ist mit jedem religiösen Systeme vereinbarlich. 3) Die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung erfordert keineswegs einen sehr großen Kostenaufwand. 4) Die Protokollführung kann vereinfacht und manche äußere Dinge der wechselseitigen Schuleinrichtung können ohne großen Nachtheil entbehrt werden. 5) Die Lautirmethode gehört nicht wesentlich zur wechselseitigen Schuleinrichtung. 6) Die wechselseitige Schuleinrichtung ist ohne Zweifel noch der Vervollkommnung fähig. 7) Die allerhöchst verordnete Commission zur Ausbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogthümern wird einst entbehrlich werden, und die Normalschule in Eckernförde als solche zu existiren aufhören können. Diese Bemerkungen, in denen Herr Pastor Rönnenkamp als ein vorurtheilsloser Freund der wechselseitigen Schuleinrichtung erscheint, sind fast mehr geeignet, Diesterweg's ungünstiges Urtheil zu entkräften, als das, was vorher gesagt wurde. Dann war es

für mich auch interessant zu hören, daß in den Herzogthümern noch genug Feinde der wechselseitigen Schuleinrichtung sich finden, „die nun froh sind, einen Verfechter ihrer Sache im Auslande zu haben, an dessen Fahne sie sich anschließen können, und aus deren Munde man schon hier und da Töne hört, die einem Triumphgesange gleichen. Das Dasein solcher Gegner zeigt sich in den Aufsätzen mancher ultraliberalen Blätter der Herzogthümer. Namenlose Autoren, Ritter mit geschlossenem Visir, die nicht einmal den Muth haben, sich öffentlich zu nennen, weil sie fürchten, daß man ihnen die Jacobinerkappe abziehe, versuchen es mit dem kategorischen Imperativ durch Sarkasmen und Grobheiten die Freunde der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Staub zu donnern."

Die zweite Gegenschrift gegen Diesterweg ist:

Dr. F. A. W. Diesterweg's Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung in Erwägung gezogen von Hartwig Peters, Diakonus zu St. Marien in Flensburg. Altona, bei Karl Aue. 1837. 7½ S. gr. 8. geh. (8 Gr.)

Sie trägt einen ganz anderen Charakter an sich, als die vorige. Herr Diakonus Peters gebraucht Waffen, die in Galle, wo nicht in Gift eingetaucht sind. Er spricht lebendiger, mit mehr Kraft und Wärme für seine Sache, er widerlegt seinen Gegner oft mit schlagenderen Gründen, aber er erscheint auch gereizt und wird mitunter persönlich, bitter, wo nicht gar hämisch. Den Ton dieser zweiten Gegenschrift muß ich entschieden mißbilligen.

Ich liebe auf den Gebieten der Wissenschaft Kampf und Streit, ich liebe aber auch Anstand und Humanität; ich habe es gern, wenn Jemand mit Feuer auf die Sache seines Gegners losgeht, aber es ist mir in der Seele zuwider, wenn die Person des Gegners hinterlistig verletzt wird. Man könnte fast an der bildenden, die Humanität befördernden Kraft der Wissenschaft verzweifeln, wenn man so viele ihrer Jünger sich wie Leute geberden sieht, die man nur in den niedrigsten Kneipen zu finden gewohnt ist. Gerade von den Männern, welche die edelsten Wissenschaften pflegen, die Wissenschaft der Religion und die Wissenschaft des classischen Alterthums (die Humanitätswissenschaften), nämlich von Theologen und Philologen, pflegt man gewöhnlich zu sagen, daß sie in literarischen Streitigkeiten die größte Grobheit und Ungezogenheit zeigen. Ich weiß nicht, ob diese fast allgemeine Annahme wirklich festen Grund hat; aber die Erfahrungen, die ich als Zuschauer so manches wissenschaftlichen Streites gemacht habe, lassen mich beinahe daran glauben. Ist es denn in aller Welt nicht möglich, die Person von der Sache zu trennen? Kann man nicht un-

gegründete Behauptungen kräftig zwar, aber auch mit Ruhe und Anstand, wie es sich unter gebildeten, namentlich wissenschaftlich gebildeten Leuten von selbst verstehen sollte, widerlegen? Kann man denn je einen ehrenvollen Sieg erfechten, wenn man aus dem Hinterhalte vergiftete Pfeile auf den Gegner abschießt, oder ihn mit der Keule der Grobheit niederzuschmettern sucht? Lehrer und Geistliche, welche die Menschen zur wahren Humanität heran bilden, welche die Herrschaft der Liebe Jesu Christi in den Herzen der ihnen Anvertrauten immer mehr erweitern und immer fester begründen sollten, dürften sich am wenigsten durch vielleicht gutgemeinten Eifer zu unwürdigen Mitteln im Kampfe um Wahrheit und Recht verleiten lassen. Laßt uns doch, Freunde, Mitarbeiter im Garten des Herrn, eine ernste Sache ernst und würdig besprechen, und da, wo, der Natur der Sache nach, Spott die beste Waffe ist, sei derselbe nie bösartig und treffe stets nur die Sache, nie die Person. Laßt uns einander die Hand darauf geben, ohne persönliche Bitterkeit, ohne Haß, nicht aus Rechthaberei, nur um der Wahrheit willen zu streiten! Laßt uns bei jeder Gelegenheit literarischer Pöbelhaftigkeit, wo sie sich zeigt, unseren tiefsten Unwillen fühlen, damit dieselbe künftig nirgends ihr Haupt frech zu erheben wage. Jeder kann sich aber in glühendem Eifer, in edlem Unwillen vergessen; darum laßt uns auch endlich einander mit Schonung und christlicher Milde auf solche Fehler aufmerksam machen, damit Jeder sie ein andermal meiden könne.

Ich konnte diese Aeußerung meines Unwillens über eine in der literarischen Welt herrschende Unsitte nicht zurückhalten, da mir die Gelegenheit dazu nicht unpassend schien; aber sie gilt nicht in vollem Maße dem Herrn Diakonus Peters. Ich kann zwar den Ton seiner Streitschrift nicht billigen, aber derselbe hat doch nichts gemein mit jener Pöbelhaftigkeit, mit welcher noch vor nicht langer Zeit akademische Lehrer in einigen Streitschriften gegen Diesterweg aufgetreten sind. Ich wünschte, Herr Peters hätte weniger gereizt geschrieben und manche Ausdrücke und Wendungen gemildert. Besonders mißfällig muß aber Jedem, der Diesterweg kennt, die Insinuation sein, daß Diesterweg sein ungünstiges Urtheil aus einem der wechselseitigen Schuleinrichtung ungünstigen Berichte geschöpft habe, welcher schon seit 1829 in den Herzogthümern in der Handschrift im Geheimen herumschleicht und, wie Herr Peters mit Sicherheit in Erfahrung gebracht hat, noch immer benutzt wird, um der wechselseitigen Schuleinrichtung Gegner zu gewinnen. Diese Insinuation erscheint gehässig. Jeder, der Diesterweg kennt, kennt auch dessen unbedingte Offenheit und

Redlichkeit, und ist überzeugt, daß er in seiner Reisebeschreibung es gewiß bestimmt angedeutet hätte, wenn jener Bericht ihm wäre in die Hände gespielt worden, und wenn er denselben in irgend einer Weise zur Feststellung seiner Ansicht benutzt hätte. Die Uebereinstimmung zwischen manchen Einwendungen Diesterweg's und des Berichtes, wenn sie wirklich Statt findet, muß um so eher für eine rein zufällige erklärt werden, als ich selbst zuweilen hier und da in meiner Umgebung einige Einwendungen gegen die wechselseitige Schuleinrichtung gehört habe, welche ähnlich lauteten, wie in Diesterweg's pädagogischer Reise. Es kann absolut nicht daran gedacht werden, daß Diesterweg absichtlich die Sachen entstellt oder Manches „erfunden" hat, um nur sein ungünstiges Urtheil an den Tag bringen zu können. Wenn es irgend nöthig wäre, so würden Hunderte mit mir dafür einstehen, daß Diesterweg nur seine innerste, lebendigste, festeste Ueberzeugung ausgesprochen hat. Ein Mann wie Diesterweg bedarf aber keiner Bürgschaft. Sein literarisches Leben liegt offen da, und wer ihn aus seinen Schriften nur einigermaßen kennt, hegt nicht den leisesten Zweifel an seiner unbedingten Rechtlichkeit. Daher hätte sich Herr Diakonus Peters zweimal besinnen sollen, ehe er eine solche gehässige Insinuation aussprach, auf die er an vielen Stellen seiner Streitschrift wieder zurückkommt.

Wenn von dem gerügten unpassenden, bitteren, gehässigen Tone der Streitschrift abgesehen wird, so muß ich gestehen, daß sie mir in mehreren Stücken besser zugesagt hat, als die von Herrn Pastor Rönnenkamp, da sie die wechselseitige Schuleinrichtung mit mehr Wärme vertheidigt und manche Behauptungen Diesterweg's entschiedener zurückweis't. Nur hätte der Verfasser Diesterweg's Schrift, die er ganz wieder abdrucken läßt, nicht Schritt vor Schritt folgen und nicht so oft auf seine eigene frühere Schrift über die wechselseitige Schuleinrichtung verweisen sollen. Das Endresultat dieser zweiten Gegenschrift ist übrigens folgendes: „Diesterweg urtheilte unrichtig, weil er nicht recht beobachtete, er beobachtete nicht recht, weil er geisteskrank war, mehr mit seinem Innern kämpfte, als die ihn umgebenden Gegenstände mit offenen Augen anschaute, und weil er sich während dieser Krankheit von Vorurtheilen leiten ließ, die sich ihm als Freunde aufdrängten.

Die dritte und vor der Hand letzte Gegenschrift ist:

Die wechselseitige Schuleinrichtung, nach ihrem innern und äußern Werthe mit Beziehung auf des Seminar-Directors

Dr. Diesterwegs Urtheil über dieselbe, gewürdigt von C. Ch. G. Zerrenner, der Gottesgelahrtheit und Weltweisheit Doctor, Propst des Klosters U. l. Fr. zu Magdeburg, Consistorial- und Schulrath rc., Magdeburg bei Heinrichshofen. 1837. 119 Seiten gr. 8.

Was kann man von Zerrenner, der als „ein Stern erster Größe am pädagogischen Himmel unserer Zeit" glänzt, anders erwarten, als daß er die Sache, welche er seit 1832 zu der seinigen gemacht hat, mit Ruhe und Würde, aber auch mit Wärme und guten Gründen gegen die von Diesterweg erhobenen Vorwürfe vertheidigt? Wer dieß erwartet, findet sich nicht getäuscht. Diese dritte Gegenschrift ist offenbar die bedeutendste, da sie tiefer eingeht, und auf mehr regelrechte Art den neuen Angriff gegen die wechselseitige Schuleinrichtung abschlägt. Wer dieselbe lies't, muß den Verfasser hochachten und liebgewinnen, selbst wenn er ihn früher noch nicht näher kennen zu lernen Gelegenheit gehabt hätte. So wie Zerrenner streitet, so muß man auf wissenschaftlichen Gebieten kämpfen! Wenn, um die Sache unter einem Bilde vorzustellen, Rönnenkamp und Peters dem neuen, gewichtigen Gegner der wechselseitigen Schuleinrichtung nur kleine, keine bestimmte Entscheidung herbeiführende Gefechte lieferten, so liefert ihm Zerrenner eine förmliche Schlacht, wo die Vertheidigung nach den Regeln der Kriegskunst geführt, der Gegner sogar auf seinem eigenen Gebiete angegriffen wird. Zerrenner hat vor seinen beiden Mitkämpfern namentlich auch voraus, daß er die Einwürfe Diesterwegs gegen die wechselseitige Schuleinrichtung geordnet darlegt, sie genauer analysirt, und ihre Grundlosigkeit bestimmter und entschiedener nachweis't. Zuerst wird Diesterwegs Frage und Antwort (S. 176 der pädagogischen Reise: „Sollen wir die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie in den dänischen Staaten besteht, allgemein zur Einführung empfehlen? Nein.") zergliedert und das Unbestimmte darin trefflich nachgewiesen; sodann wird Diesterwegs Ansicht von dem Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung als oberflächlich und unrichtig dargestellt; ferner wird das beleuchtet, was Diesterweg über die Fortschritte der Schüler bei der wechselseitigen Schuleinrichtung sagt; weiter wird Diesterwegs Ansicht, wonach die Lehrer durch die wechselseitige Schuleinrichtung zum Mechanismus verführt werden sollen, glücklich widerlegt, und zuletzt bespricht der Verfasser noch die Ansichten Diesterwegs hinsichtlich der Vortheile und Vorzüge, welche die wechselseitige Schuleinrichtung in moralischer, disciplinarischer, erziehlicher Hinsicht vor der gewöhnlichen haben

soll, und redet von den Punkten, auf welchen der Fortschritt des Schulwesens beruht. Sehr schätzbar sind die von S. 88 bis 115 angehängten „Mittheilungen und Bemerkungen mit Bezug auf die wechselseitige Schuleinrichtung". Dieselben verbreiten sich über folgende Gegenstände und Fragen: 1) Wesentliches und Unwesentliches in der wechselseitigen Schuleinrichtung. 2) Verursacht die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung bedeutende Kosten? 3) Der besondere Nutzen von Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung bei Schullehrerseminarien. 4) Unterricht und Selbstbeschäftigung. 5) Ueber Pausen zwischen den eigentlichen Lehrstunden. 6) Die nöthige Beschränkung des Lehrstoffes in Volksschulen. 7) Unterricht der Kinder. 8) Erinnerung an die höchste Aufgabe der Erziehung. Zum Schlusse erinnert der Verfasser noch an ein früheres Urtheil (aus dem Jahre 1827) Diesterwegs über den erziehlichen Werth des gegenseitigen Unterrichts. — Wer sich für den über die wechselseitige Schuleinrichtung neu entstandenen Streit interessirt, wird natürlich Zerrenners Streitschrift nicht ungelesen lassen, da sie die wichtigste ist. Diejenigen, welche sich bereits für die wechselseitige Schuleinrichtung entschieden haben, werden durch sie in ihrer Ueberzeugung sich bestärkt fühlen. Viele aber von denen, welche in ihrer Ansicht noch schwankend, oder die gar Gegner der neuen Schuleinrichtung sind, werden dadurch für dieselbe gewonnen werden.

Diesterweg ist nicht der Mann, der einem Streite auf dem Gebiete der Pädagogik ängstlich ausweicht; er hat Talent genug, um seine, von Andern angegriffenen Behauptungen zu vertheidigen, und seine redliche Ueberzeugung eben so als sein glühender Eifer für Wahrheit und Recht verbieten ihm, zu schweigen, wenn es darauf ankommt, das Wahre und Rechte in irgend einem wichtigen Verhältnisse des öffentlichen Unterrichtes auszumitteln. Daher darf es nicht verwundern, wenn er den von seinen oben genannten Gegnern aus dem Dänischen (Zerrenners Schrift kannte er noch nicht) hingeworfenen Handschuh im 3. Hefte des 15. Bandes der neuen Folge der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" aufhebt. Er giebt seinen Entschluß zu erkennen, den Streit in seiner (eben erwähnten) Zeitschrift zu führen. Der Anfang ist bereits damit gemacht, daß Diesterweg drei Actenstücke aus dem Altonaer Merkur, nämlich eine Aufforderung an Herrn Diakonus Peters, eine Antwort dieses, und eine abermalige Erklärung von seiner Seite wieder hat abdrucken lassen. Herr Peters hatte nämlich in seiner Gegenschrift ausgesprochen, er sei moralisch überzeugt, Diesterweg habe bei seinen

Vorwürfen in Betreff der wechselseitigen Schuleinrichtung einen Bericht benutzt, der schon seit 1829 im Dunkeln herumschleiche, und welcher demselben wahrscheinlich auf seiner Reise irgendwo zugeschoben worden sei. Ueber diese Beschuldigung im höchsten Grade entrüstet, fordert Diesterweg in Nr. 21. des Altonaer Merkur von diesem Jahre den Herrn Diakonus Peters auf, seine gehässige Behauptung zu beweisen. Dieser hat hierauf in Nr. 25. jener Zeitung ausweichend und in demselben unpassenden Tone, in welchem seine Streitschrift geschrieben ist, geantwortet, und Diesterweg hat gegen diese Antwort abermals eine Erklärung erlassen. Der Streit wird aber künftig in den Rheinischen Blättern fortgeführt werden.

Ich begreife Diesterweg's Entrüstung über das, was Herr Diakonus Peters ihm zur Last legt, und ich theile sie größtentheils; aber ich muß doch selbst wünschen, daß Ruhe und Würde von keiner Seite mehr verletzt werden möchte. Ich kenne unsern verehrungswürdigen Diesterweg, ich darf sagen, daß ich ihm befreundet bin; ich hege die reinste Achtung vor seinen Talenten, seinen Kenntnissen, seiner Wirksamkeit; die Frische seiner Ansichten, die Lebendigkeit seiner Darstellung, die glühende Liebe für unseren gemeinschaftlichen Beruf hat mich seit lange zu ihm hingezogen; ich verehre ihn aber vorzüglich wegen seiner Geradheit und Offenheit, wegen seines Abscheues gegen Alles, was nur im entferntesten von der Wahrheit und dem Rechte abweicht, wegen seines Strebens nach der strengsten Unpartheilichkeit und der unbeugsamsten Redlichkeit seines Charakters. Aber es will mir doch scheinen, als ob er zuweilen durch die Lebendigkeit und den glühenden Eifer, womit er eine Sache ergreift und seine Ueberzeugung vertheidigt, zu Ausdrücken verleitet werde, die den Schein auf ihn werfen, daß er gegen seinen Gegner auch persönlich werde. Ich sage den Schein; denn für mich wenigstens bedarf es keines Beweises, daß Diesterweg auch da, wo es anders scheint, nur der Sache feind ist und nie den sittlichen Charakter seines Gegners blosstellt. Aber auch den Schein muß man möglichst meiden. Dieß thut aber Diesterweg nicht immer. Durch edlen Unwillen, durch sein lebendiges Gefühl und den Drang der Ideen und Gedanken läßt er sich zuweilen zu Ausdrücken und Wendungen hinreißen, welche von denen, die ihn nicht genauer kennen, nur zu leicht gemißdeutet werden können. Das, was er a. a. O. gegen Herrn Diakonus Peters sagt, zeugt dies deutlich. Wenn dieser auch sicher durch die berührte Beschuldigung und durch den ganzen, nicht zu billigenden Ton seiner Streitschrift ihm Unrecht und wehe ge-

than hat, so hätte er doch, wie mich dünkt, demselben ruhiger antworten sollen. Namentlich haben mir aber die wenigen Worte mißfallen, welche Diesterweg S. 363 über Rönnenkamp's Streitschrift sagt. Er sagt dort nämlich: „Herrn Rönnenkamp's Schrift ist gemäßigter. Es spricht aus ihr, wie es scheint, ein wohlmeinender alter Geistlicher, der sich einige Ansichten von dem Schulwesen der neueren Zeit erworben hat". Diese Worte treffen nicht die Sache, sondern die Person des Herrn Pastors Rönnenkamp, und dieser hat es nicht verdient. Denn wenn auch seine Streitschrift in mehreren Punkten schwach ist, so spricht doch fast aus jeder Seite von ihr die achtungswerthe Redlichkeit. Diesterweg will zwar in ihr „entfernt gehässige Insinuationen" finden, die „sich am wenigsten für einen christlichen Geistlichen schicken", aber ich muß offen bekennen, daß ich nach wiederholtem Durchlesen dergleichen „entfernt gehässige Insinuationen" nicht habe auffinden können; nur einige nicht sorgsam genug erwogene Ausdrücke sind mir darin aufgestoßen. Ein Mann wie Diesterweg, der in so weiten Kreisen hohe Achtung genießt, braucht sich durch unwürdige Beschuldigungen nicht gereizt zu fühlen, und er sollte sich nicht durch gerechte Entrüstung zu Wendungen in der Darstellung seiner Gedanken hinreißen lassen, welche einen falschen Schein auf seine wahren edlen Gesinnungen werfen.

2.

Ich habe in dem ersten Abschnitte den Leser mit dem durch Diesterweg's Urtheil veranlaßten Streite über die wechselseitige Schuleinrichtung und den in dieser Sache erschienenen Schriften im Allgemeinen bekannt gemacht; es liegt mir nun ob, den Streitpunkt genauer zu bezeichnen, d. h. Diesterweg's Gründe gegen die wechselseitige Schuleinrichtung, sowie das, was seine Gegner dagegen erinnert haben, in der Kürze darzulegen. Ich werde dabei unter diesen Gegnern vorzugsweise Zerrenner berücksichtigen, weil dessen Gegenschrift ausführlicher und gründlicher ist und die beiden früheren gewissermaßen entbehrlich macht.

Diesterweg bringt seine Vorwürfe unter vier Rubriken, indem er die wechselseitige Schuleinrichtung betrachtet, mit Rücksicht 1) auf die Fortschritte der Schüler, 2) auf die Wirkung, welche sie auf die Lehrer ausübt, 3) auf ihre disciplinarisch-mo-

ralische Kraft und 4) auf andere Vortheile, welche ihr nachgerühmt werden.

Was die Fortschritte der Schüler betrifft, so behauptet Diesterweg, daß sie bei der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht so bedeutend sein könnten, als bei der gewöhnlichen Einrichtung, weil bei ihr die Schüler weniger unmittelbaren Unterricht des Lehrers genössen, als bei der letzteren. Diesterweg selbst hält diesen Einwand für den bedeutendsten und entscheidendsten, und er erklärt S. 159, daß diese Ueberzeugung ihn hauptsächlich von der günstigen Stimmung zurückgebracht habe, welche er früher für die wechselseitige Schuleinrichtung hatte. Daß aber die Schüler in Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung weniger unmittelbaren Unterricht des Lehrers genießen, sucht er auf folgende Art darzuthun: In den Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung werden die Schüler im Lesen, Rechnen und Schreiben nach dem Grade ihrer erlangten Kenntniß und Fertigkeit in mehrere Stufen abgetheilt, von denen jede im Lesen etwa 4, im Rechnen etwa 5, im Schreiben 7 Schüler umfaßt. Auf diese Art entstehen in einer Schule von 60 Kindern 15 Stufen beim Lesen, 12 Stufen beim Rechnen, 8 Stufen beim Schreiben. Nehmen wir auch an, daß diese Zahlen sich auf 12, 10, 6 reduciren lassen, so erhellet doch, daß die Zeit, in welcher der einzelne Schüler mit seiner Gruppe im Lesen, Rechnen und Schreiben vom Lehrer selbst unterrichtet wird, sich auf ein Zwölftel, ein Zehntel, ein Sechstel reducirt. Wenn daher der Leseschüler 11 Stunden unter einem Gehülfen gelesen hat, lies't er eine Stunde vor dem Lehrer; nachdem er sich 9 Stunden still mit Rechnen beschäftigt hat, erhält er eine Rechenstunde. Hieraus erhellet, daß der Schüler in einer Schule der wechselseitigen Schuleinrichtung weniger vom Lehrer unmittelbar unterrichtet wird, als der Schüler in einer Schule nach gewöhnlicher Schuleinrichtung. Der unmittelbare Unterricht des Lehrers ist aber die Hauptsache, denn nur der Lehrer, nicht ein selbst noch unentwickeltes Kind, kann das Kind, den unreifen Menschen, erziehen, unterrichten, veredeln.

Jeder Leser sieht wohl leicht, daß dieser Einwurf die größte Wichtigkeit hat. Ist er gegründet, dann ist es mit der wechselseitigen Schuleinrichtung aus, ganz aus; dann wäre es eine pädagogische Sünde, sie zu empfehlen, sie in die Schulen einzuführen. Die Gegner haben deshalb es sich angelegen sein lassen, den Ungrund von Diesterweg's Behauptung, daß die wechselseitige Schuleinrichtung den Einfluß des Lehrers auf die Schüler schmälere und verringere, darzuthun, was ihnen auch nicht schwer geworden ist!

Sie

Sie sagen zu diesem Zwecke: Diesterweg hat hier offenbar die Unterrichtsabtheilungen mit den Uebungsstufen verwechselt. Jede Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung hat wie andere Schulen 2, in seltenen Fällen 3 Unterrichtsabtheilungen; die Schüler jeder dieser Abtheilungen werden vom Lehrer zusammen unterrichtet, so, daß also von der, dem unmittelbaren Unterrichte des Lehrers gewidmeten Zeit auf jede dieser Abtheilungen, folglich auch auf jeden einzelnen Schüler die Hälfte, beziehungsweise der dritte Theil, nicht aber der zwölfte, zehnte, sechste, wie Diesterweg meint, kommt. Während die eine dieser Unterrichtsabtheilungen vom Lehrer selbst unterrichtet wird, beschäftigt sich die andere mit Einübung des Erlernten und theilt sich (nur) zu diesem Zwecke in 12, 10, 6 Gruppen nach den im Voraus festgestellten Stufen des Lehrganges im Lesen, Rechnen und Schreiben. In der Normalschule zu Eckernförde z. B. sind zwei Unterrichtsabtheilungen, wovon die eine 12 Stunden, die andere 10 Stunden wöchentlich unmittelbar unterrichtet wird; 6 Stunden gebraucht der Lehrer, um die Selbstbeschäftigungen der Schüler zu leiten und nachzusehen. Es ist mithin unwahr, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung der Schüler weniger unmittelbaren Unterricht erhält, als in gewöhnlichen Schulen, und Diesterweg's Haupteinwand ist folglich gänzlich ungegründet.

Mit dem von den Fortschritten hergenommenen Haupteinwurfe Diesterweg's gegen die wechselseitige Schuleinrichtung hängen noch einige Einwürfe von untergeordneter Bedeutung zusammen. Er sagt nämlich: 1) Das leise Lesen (denn in den einzelnen Gruppen muß nothwendig leise gelesen werden, wenn kein Charivari entstehen soll) bildet die Sprachorgane nicht, die Accente verschwimmen dabei und das gedankenlose Lesen wird dadurch befördert, weil nur durch überall eingeschobene Fragen das Verständniß des Gelesenen befördert werden kann. 2) Das Rechnen wird in den Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung leicht mechanisch, weil der Gehülfe seine Gruppe nicht auf das warum so hinweisen wird und kann, als der Lehrer. 3) Das Schreibenlernen wird weniger durch unaufhörliche Uebungen, als durch eine verständige Anleitung zu aufmerksamen Sehen und durch Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen erzielt; dieß kann aber von keinem Kinde, sondern nur vom Lehrer geschehen. — Daß diese Einwendungen sehr schwach sind, leuchtet auf den ersten Blick ein. Die Gegner erinnern mit Recht, daß in jeder Schule Fertigkeit im Lesen, Rechnen und Schreiben nur durch vielfache mechanische Uebung erlangt werde, und daß in Schulen mit wech-

selseitiger Schuleinrichtung der Lehrer eben so gut, wie in jeder anderen Schule im Lesen, Rechnen und Schreiben selbst unterrichtet und das von Diesterweg Geforderte zu erzielen strebt und erzielen kann. Man sehe doch nur zu, wieviel Zeit für das Lautlesen auf jedes Kind in einer gewöhnlichen Elementarschule von 60 bis 80 Kindern kommt, oder wieviel Zeit auf den eigentlichen Unterricht im Rechnen und Schreiben da verwendet werden kann!

Wenn Diesterweg noch sagt, in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung würden die Kinder im Lesen, Rechnen und Schreiben auch nicht weiter gebracht, als in gewöhnlichen Schulen, und in diesen fänden sich mehr geistig geweckte Kinder, als in jenen, so sind das Behauptungen, die sehr schwer und nur durch mehrjährige Erfahrung bewiesen werden können. Die Gegner führen solche Erfahrung für sich an. Es leuchtet aber schon an sich ein, daß bei der genauen Abstufung der drei in Rede stehenden Unterrichtsgegenstände und bei der vielfachen, streng geregelten Selbstübung unter sonst gleichen Verhältnissen die wechselseitige Schuleinrichtung mehr leisten muß, als die gewöhnliche.

Der zweite Einwurf Diesterweg's ist hergenommen von der Wirkung, welche die wechselseitige Schuleinrichtung auf die Lehrer haben soll. Diesterweg behauptet, diese Schuleinrichtung verführe den Lehrer zum Mechanismus, und zwar 1) durch die ewig wiederkehrende Anstrengung, in kurzer Zeit die geistige Thätigkeit hervorzurufen, welche die Kinder nicht mitbrachten, welche aber, nur in schwachem Grade erweckt, durch die viel länger dauernden Selbstbeschäftigungen wieder herabsinkt; 2) durch das Nummern-, Listen- und Protokollwesen; 3) durch das, wenn auch nicht sehr laute, aber doch immer verschiedene Geräusch und die Nothwendigkeit der Aufmerksamkeit auf verschiedene Thätigkeiten; 4) durch das eiligst vorzunehmende Kontroliren der Abtheilungen, die sich selbst beschäftigt haben. Diese vier Gründe sind von sehr ungleichem Gewichte, können aber wohl zusammen die Ueberzeugung nicht hervorbringen, daß in dem Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung die Verführung der Lehrer zum Mechanismus gegründet sei. In jeder Schule muß, wie die Gegner richtig erinnern, der Lehrer sich fortwährend anstrengen, die geistige Thätigkeit der Schüler rege zu erhalten und immer wieder von Neuem hervorzurufen, und in gemischten Schulen mit 50 und mehr Schülern können unmöglich in allen oder nur in den meisten Unterrichtsgegenständen alle Kinder zugleich unmittelbar vom Lehrer unterrichtet werden. Diejenigen, welche nicht unmittelbaren Unterricht erhalten, müssen sich jedenfalls still mit dem

Einüben des Erlernten beschäftigen. Sollte während dieser stillen Selbstbeschäftigung, die im Ganzen eben so viel Geist in Anspruch nehmen muß, als die Selbstbeschäftigung in Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung, die geistige Thätigkeit der Kinder weniger geschwächt werden, als durch die Selbstbeschäftigungen in Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung? Das läßt sich kaum denken. Denn es würde wohl ziemlich gegen alle Erfahrung und gegen die Natur des Kindes sein, wenn man annehmen wollte, der Schüler sei bei den stillen Selbstbeschäftigungen in gewöhnlichen Schulen geistig thätiger. Es kann wohl kaum einem gegründeten Zweifel unterliegen, daß Schüler durch etwas höher stehende Schüler in geistiger Thätigkeit erhalten werden können, wenn auch natürlich nicht in dem Grade, als vom Lehrer, versteht sich von einem tüchtigen Lehrer selbst. Die Anstrengung kann auch, wie Zerrenner richtig erinnert, nicht zum Mechanismus führen. Ein Lehrer, der Scheu vor Anstrengung hat, wird bei jeder Schuleinrichtung in Schlendrian und Mechanismus verfallen. Der zweite, von dem Nummern-, Listen- und Protokollwesen entlehnte Grund ist darum ohne Bedeutung, weil dieses „Wesen" nicht zum Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung gehört. Zwar muß in dieser Beziehung eine gewisse Ordnung herrschen; aber jeder Lehrer mag diese Ordnung auf eine Art herstellen, wie sie seiner Individualität und seinen Verhältnissen angemessen ist. Der dritte Grund ist eben so wenig stichhaltig, da, wie die Erfahrung lehrt, der unmittelbare Unterricht durch die andere, für sich beschäftigte Abtheilung der Kinder in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung durchaus nicht mehr gestört wird, als in gewöhnlichen Schulen. In diesen giebt es unstreitig noch mehr Störungen, da der Lehrer selbst mehr für untergeordnete Schulzwecke thätig sein muß, namentlich um die arbeitenden Schüler in stiller Thätigkeit zu erhalten. Der vierte Grund endlich ist darum ebenfalls von keiner Bedeutung, weil zuerst Diesterweg die Sache etwas schlimmer macht, als sie in der Wirklichkeit bei einem guten Lehrer ist, und da zweitens auch in einer Schule mit gewöhnlicher Einrichtung die nicht unmittelbar unterrichteten Schüler fortwährend kontrolirt werden müssen.

Der dritte Einwurf Diesterweg's bezieht sich auf die disciplinarisch-moralische Kraft der wechselseitigen Schuleinrichtung. Man hat geglaubt, daß die wechselseitige Schuleinrichtung besonders auch den Vortheil gewähre, die Kinder mehr zum Fleiße anzuspornen, sie besser an Ordnung, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit zu gewöhnen, Gemeinsinn in ihnen zu erwecken, sie durch das

Band der Liebe zu verknüpfen und freiwilligen Gehorsam zu erzeugen. Diesterweg bestreitet, daß die wechselseitige Schuleinrichtung dieß bewirke, wenigstens nicht in einem höheren Grade, als gewöhnliche Schulen. Seine Behauptungen gehen aber fast nur darauf, daß die Schuleinrichtung allein ohne den Geist des Lehrers jene schönen Wirkungen nicht haben könne und daß auch in gewöhnlichen Schulen ein tüchtiger Lehrer die Schüler zum Fleiße anzuspornen 2c. vermöge. Aber übersehen ist dabei, wie die Gegner erinnern, daß in den Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung der Geist des Lehrers weder fehlen solle, noch fehlen dürfe, und daß allerdings auch bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung ein guter Lehrer in disciplinarisch-moralischer Hinsicht viel vermöge, daß aber die wechselseitige Schuleinrichtung die Sache wesentlich erleichtere.

Endlich beleuchtet Diesterweg noch einige andere, der wechselseitigen Schuleinrichtung nachgerühmte Vorzüge, als: daß ein schwacher Lehrer durch sie mehr leiste, als durch die gewöhnliche Einrichtung, daß ein Lehrer bei ihr leichter zweckmäßig und erfolgreich unterrichten könne, daß sie die Gesundheit und leibliche Frische der Kinder befördere. Den ersten dieser Vorzüge spricht er der wechselseitigen Schuleinrichtung durchaus ab, indem er behauptet, die wechselseitige Schuleinrichtung setze, wenn durch sie etwas geleistet werden solle, eine höhere Kraft voraus. Wahr ist es, ein schwacher Lehrer wird mit der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht viel wirken, er wirkt aber eben so wenig, ja, allerdings noch weniger mit der gewöhnlichen Schuleinrichtung; denn in jenem Falle wird wenigstens für Erwerbung gewisser Fertigkeiten (die denn doch nicht so ganz gering zu achten sind) mehr geschehen, als in diesem Falle. Den zweiten Vorzug leugnet Diesterweg ebenfalls ganz; er meint, mit Hülfe der wechselseitigen Schuleinrichtung ließen sich allerdings mehr Kinder in äußere Thätigkeit versetzen, aber nicht dem Zwecke der wahren Geistesbildung gemäß und erfolgreich, d. h. mit der Sicherheit der Erreichung dieses höchsten Zweckes unterrichten; es wird aber von ihm zur Begründung dieser Ansicht nichts weiter gesagt, denn was noch folgt, dreht sich nur um die Frage, ob nach der wechselseitigen Schuleinrichtung oder nach der gewöhnlichen eine größere Anzahl Kinder erfolgreich unterrichtet werden könne. Diesterweg glaubt, 60 Kinder wären wohl für die wechselseitige Schuleinrichtung, nicht aber für die gewöhnliche das Maximum, weil nach jener durch die zu große Zahl der Abtheilungen die Kräfte und Thätigkeiten des Lehrers zersplittert würden. Dagegen wird erinnert, es liege

in der Natur der wechselseitigen Schuleinrichtung, und die Erfahrung bestätigt es vollkommen, daß von einem Lehrer mit der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr Kinder unterrichtet werden können, als mit der gewöhnlichen. Uebrigens legen die Vertheidiger der wechselseitigen Schuleinrichtung hierauf nur einen sehr geringen Werth. Den dritten Vortheil, daß die wechselseitige Schuleinrichtung die Gesundheit und Frische der Kinder befördere, giebt Diesterweg zu, in so fern allerdings durch diese Schuleinrichtung eine äußerliche Rührigkeit, Beweglichkeit und Frische entsteht; aber die rechte leibliche, d. h. geistig lebendige Frische, welche nur durch geistige Erregung erzeugt werde, sei in den Schulen nach wechselseitiger Schuleinrichtung nicht zu finden, weil hier die unmittelbare geistige Einwirkung des Lehrers auf die Schüler bis zu einem Minimum herabsinke. Hiergegen wird nun bemerkt, es sei nicht wahr, daß in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung die geistige Erregung fehle, da der Lehrer, wie in jeder Schule, den Unterricht selbst ertheile, und da jedes Kind eben so viel unmittelbaren Unterricht erhalte, als anderswo.

Ich habe hiermit die Haupteinwendungen Diesterwegs gegen die wechselseitige Schuleinrichtung und das, was die Gegner dawider erinnert haben, in der Kürze dargelegt. Manches ist dabei übergangen worden, weil es das Wesen der Sache nicht berührte. In jedem Streite, auch in dem über die wechselseitige Schuleinrichtung wird leider das Wesentliche und Unwesentliche oft nicht streng genug geschieden, und es wird häufig über Geringfügigkeiten disputirt, die in keinem Falle den Ausschlag geben können. Besser wäre es, wenn nur die wesentlichen Punkte streng ins Auge gefaßt würden; man käme dann leichter zu einem Resultate.

3.

Diesterweg rühmte im Jahre 1827 den Bell-Lancasterianismus (und die wechselseitige Schuleinrichtung), weil er für große Schulen bedeutende disciplinarisch-moralische Vortheile habe, denn er handhabe strenge Zucht und befestige im unbedingten Gehorsam, und eine Schule, welche dieses leiste, leiste das Wesentlichste und Wichtigste. Damals erklärte ich mich in einigen Aeußerungen gegen Diesterwegs Ansicht von der wechselseitigen Schuleinrichtung. Zehn Jahre sind seitdem verflossen, und wir Beide haben

die Rollen gewechselt. Diesterweg erklärt sich gegen die wechselseitige Schuleinrichtung, und ich ergreife abermals die Feder gegen Diesterwegs Ansicht. So ändern sich mit den Zeiten Ansichten und Ueberzeugungen; denn daß Jeder von uns jetzt, wie damals, nur seiner innersten Ueberzeugung huldigt, ist gewiß. Es ist ein Glück, daß in den Gedanken und Ansichten kein Stillstand Statt findet. Jeder muß in jedem Momente seines Lebens weiter streben; ein völliges Abschließen seiner Ansichten und Ueberzeugungen, welches gar keine Aenderung mehr zuließe, ist an sich unmöglich, und würde den Geist in uns, dieses Licht von Gott, entwürdigen. Es giebt freilich Ueberzeugungen, die in dem Geiste Jedes von uns unerschütterlich fest vorhanden sind und vorhanden sein sollten, die wir also weder ändern können noch ändern dürfen. Es gehören hierher namentlich religiöse und moralische Ueberzeugungen, die Lehren der geoffenbarten Religion müssen für uns fest stehen, an ihnen dürfen wir nicht rütteln und mäkeln. Christus muß uns stets im höchsten Sinne Christus sein. Wir können und sollen auch in der religiösen Erkenntniß fortschreiten, d. h. immer tiefer in den Sinn der Lehren des Christenthums eindringen, die religiöse Wahrheit immer tiefer erfassen und unser Leben damit immer mehr in Einklang bringen; aber wir dürfen sie nicht ändern, wir dürfen nicht heute glauben, daß Christus uns erlös't hat, und morgen diese Erlösung leugnen. Andere Ueberzeugungen, z. B. die mathematischen, können wir gar nicht ändern, und das Fortschreiten beschränkt sich hier nur auf die tiefere Ergründung der Wahrheit, auf die Benutzung dieser zur Auffindung neuer Lehren und Wahrheiten, auf die Anwendung derselben im Leben. Es giebt aber auch andere Gebiete des Denkens, wo eine Veränderung der Ueberzeugungen selbst natürlich und nothwendig ist. Alle Erkenntnisse, welche ihren Grund nicht in göttlicher Offenbarung haben, oder die nicht dem Geiste ursprünglich eigen sind, sind stetem Wechsel unterworfen. Sie werden im Unwesentlichen wie im Wesentlichen modificirt, je nachdem unser Gesichtskreis sich erweitert, unsere Erfahrung sich vermehrt und reift, andere Erkenntnisse in uns entstehen, unsere Verhältnisse sich ändern; und es trifft sich oft, daß wir später das als durchaus falsch erkennen, was wir früher für durchaus wahr hielten. In solchen Dingen seine Ueberzeugung ändern, ist keine Schande, gereicht vielmehr Jedem zur Ehre, wenn diese Aenderung nur in redlicher, unbefangener Prüfung ihren Grund hat, und nicht etwa aus unlauteren Beweggründen hervorgeht. Nur Liebe zur Wahrheit sei unser Leitstern.

Aus diesem Grunde kann es auch nicht verwundern, daß wir Beide, Diesterweg und ich, unsere Ueberzeugung in Betreff der wechselseitigen Schuleinrichtung geändert haben. Es ist dieß ein Beweis, daß wir Beide bemüht gewesen sind, unsere pädagogische Erkenntniß zu läutern, in die Grundsätze der Unterrichtskunst tiefer einzudringen, und die Schuleinrichtungen ihrem Wesen nach immer besser kennen zu lernen. Daß wir dabei auf verschiedene Resultate gekommen sind, ist nichts Unerhörtes; Aehnliches ist schon tausend Mal da gewesen. Einer von uns befindet sich im Irrthume; aber menschlich irren ist keine Schande, ist verzeihlich. Ich mache eben so wenig darauf Anspruch, daß meine Ansicht von der wechselseitigen Schuleinrichtung absolut richtig sei, so wenig Diesterweg sich für untrüglich hält. Der Irrende, wer er auch sein mag, wird hoffentlich später durch fortgesetzte Prüfung der Sache und belehrt durch die große Lehrmeisterin Erfahrung, seinen Irrthum einsehen; er wird ihn dann gern auch eingestehen, ohne durch falsche Schaam und unwürdige Rechthaberei sich davon abhalten zu lassen. Vielleicht stehen aber auch unsere Ansichten nicht so weit aus einander, als es von vorn herein scheint, und wir finden vielleicht einen in der Mitte liegenden Punkt, in welchem wir zusammenkommen.

Ich will meine Ansicht über die wechselseitige Schuleinrichtung darlegen; bin ich aber auch dazu befähigt? Alle die Männer, welche für oder gegen die wechselseitige Schuleinrichtung in Schriften auftraten, haben dieselbe an Ort und Stelle kennen gelernt. Ich bin noch nicht in Eckernförde gewesen. Reisen kosten Geld, aber mein Schulamt bringt mir nicht so viel, daß ich nur einen Pfennig auf eine Reise verwenden könnte, und nicht überall kann man solche Unterstützungen geben, wie in Preußen. Sollte ich nicht lieber, da mein Fuß den klassischen Boden der wechselseitigen Schuleinrichtung noch nicht betrat, dem Streite schweigend zusehen? Kann meine Stimme irgend ein Gewicht in die Wagschale legen? Wird man mir nicht zurufen, daß ich erst mit meinen eigenen Augen die wechselseitige Schuleinrichtung in den Schulen Schleswigs und Holsteins sehen müsse, ehe ich mich erdreisten könne, gegen Diesterweg aufzutreten? — Ich glaube nicht, daß man mir dieß zuruft. Ich habe mich über meine Befähigung, in dieser Sache ein Wort mitzusprechen, sorgfältig geprüft; ohne diese Prüfung hätte ich geschwiegen. Ich kann über mich selbst im Irrthum sein, meine Ansicht ist aber vor der Hand meine festeste Ueberzeugung.

Es ist mit pädagogischen Reisen und mit dem Besuchen von

Schulanstalten eine eigene Sache. Man lernt ungemein viel dabei, aber man läßt sich auch gar häufig zu einseitigen Urtheilen über Methoden, Einrichtungen und Leistungen verleiten. Man bringt bald ein günstiges, bald ein ungünstiges Vorurtheil mit; man hat schon vorher sich bestimmte Erwartungen gemacht von dem, was man finden werde; man ist bald erregt, bald verstimmt; es kommt uns beim Eintritte in die Schule irgend etwas entgegen, was uns angenehm oder unangenehm afficirt: kurz, es wirken eine Menge gar nicht zur Sache selbst gehöriger Umstände und Dinge auf unser Urtheil ein. Eine Schule läßt sich auch nicht in einer oder einigen Stunden kennen lernen. Man kann zwar im Allgemeinen den in ihr herrschenden Geist erkennen, man kann in manchen Fällen sehen, ob die Schule gut ist oder nicht; aber in den meisten Fällen kann man zu wenig in den Geist der Schule eindringen, um ein sicheres Urtheil über sie zu fällen. Handelt es sich um eine Unterrichtsmethode, eine Lehrform, eine Schuleinrichtung, so reicht es offenbar nicht aus, sie eine oder einige Stunden lang beobachtet zu haben. Man hat vielleicht gerade das Wesentliche übersehen, und sich durch das Unwesentliche bestechen oder abschrecken lassen; oder der Lehrer kann sie zufällig nicht gut gebrauchen und anwenden, oder er ist auch wohl im Gegentheil in ausgezeichnetem Grade tüchtig und geschickt, und die Methode, Lehrform, Schuleinrichtung ist mit seinem ganzen Sein innig verschmolzen. Aus diesem Grunde muß ich die immer mehr herrschend werdende Sitte, nach einem Besuche einer Schule von einer oder zwei Stunden keck ein bestimmtes Urtheil über die Schule zu fällen, alles Ernstes tadeln. In unseren Tagen machen viele Lehrer pädagogische Reisen; sie sehen flüchtig in die Schulen hinein, und sprechen nun keck ab über das, was sie gesehen haben, schreiben ihr ungewaschenes Urtheil auch wohl in die Welt hinein. Daher kommt es, daß uns jetzt so oft Bemerkungen reisender Pädagogen in Druckschriften entgegen kommen, und daß sich eine pädagogische Reiseliteratur zu bilden bereits angefangen hat. Manche Schulbehörden begünstigen das auftauchende Unwesen, indem sie junge Schulmänner zu pädagogischen Reisen ermuntern, ihnen zu diesem Zwecke Unterstützungen zufließen und sich Reiseberichte vorlegen lassen, die dann mit oder ohne Willen jener Behörden dem größeren Publikum mitgetheilt werden. Meines Erachtens sollten alle Schulbehörden darauf denken, jenes Unwesen auf keine Weise zu ermuthigen. Es ist recht gut, wenn sie besonders jüngeren Lehrern durch Unterstützung es möglich machen, fremde Schulen zu sehen; denn das ist, wie schon gesagt, sehr

bildend; sie können sich auch einen Reisebericht vorlegen lassen, um sich zu überzeugen, daß ihre Unterstützung wirklich dazu verwendet wurde, wozu sie gegeben ward; aber sie mögen den Berichterstatter nur nicht auffordern, seinen Bericht durch den Druck bekannt zu machen, sondern eher davon abrathen. Jeder Schulmann, der Gelegenheit dazu hat, besuche fremde Schulen, besonders solche, die eine ähnliche Stellung haben, als die seinige; er benutze die Bemerkungen, die er darüber macht, ganz in der Stille für sich und seine Schule, aber er bescheide sich, über die besuchten Schulen nun sogleich ein absprechendes Urtheil zu fällen. Das wäre Anmaßung, welche Züchtigung verdient. Es giebt selbst in Ruf stehende Pädagogen, die einseitige Urtheile über Unterrichtsanstalten nach flüchtigem Ansehen in die Welt hinein schreiben und dadurch die öffentliche Meinung irre führen; Diesterweg und Kröger gehören aber nicht hierher.

Die berührte Sache verdient aber auch noch aus einem andern Gesichtspunkte die sorgfältigste Erwägung. Die herrschend werdende Mode, Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen durch einen flüchtigen Blick in fremde Schulen kennen zu lernen, ist offenbar ein Hinderniß des vernünftigen Fortschrittes im Unterrichtswesen. Schon jetzt geben sich Viele nicht mehr die Mühe, die wahren Grundsätze aller Erziehung und alles Unterrichtes in ihrer Tiefe zu erfassen und Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen zu studiren; es ist ja weit bequemer, eine neue Einrichtung, eine neue Form des Unterrichtes, eine neue Art, einen Unterrichtsgegenstand den Schülern aus einander zu legen, in einer Schule selbst kennen zu lernen. Man hört eine oder, wenn's hoch kommt, zwei Stunden dem Unterrichte zu, man beobachtet während dieser Zeit das Neue und man weiß dann ohne weiteres, ob es gut oder schlecht ist. Willst du z. B. Graser's Elementarunterrichtsmethode kennen lernen, so hast du nicht nöthig, Graser's und Anderer Schriften darüber sorgfältig und wiederholt zu lesen und zu durchdenken; du brauchst nur an einem angenehmen Sommer- oder Herbsttage eine kleine Reise zu deinem Vergnügen zu machen und als Ziel einen Ort zu wählen, wo eine Elementarschule ist, in welcher nach Graser's Grundsätzen unterrichtet wird. Du wohnst ein paar Stunden dem Unterrichte bei, legst dem Lehrer einige Fragen vor und — du bist in den Geist der Elementarunterrichtsmethode eingeweiht. Was du siehst, ist anders, als du es in deiner Schule machst; das Schreibend-Lesenlernen erscheint dir als unzweckmäßig; der Lehrer hat irgend eine dir mißfällige, wenn auch mit dem Wesen der Methode gar nicht

gleich gelängen. — In zahllosen Schulen wird die edle heuristische Lehrform auf die traurigste Art verstümmelt, deshalb wird Niemand dieselbe für fehlerhaft halten.

Ich habe hiermit den Standpunkt bezeichnet, auf welchem ich in Betreff der wechselseitigen Schuleinrichtung stehe. Sobald meine Verhältnisse es gestatten, werde auch ich meinen Wanderstab nach Schleswig und Holstein tragen; ich werde die dortigen Schulen mit eigenen Augen schauen, nicht um über den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung in's Reine zu kommen, sondern um zu sehen, wie dieselbe dort ausgeführt ist. Ich erwarte davon viele Belehrung; aber ich glaube schon jetzt ein Wort in Sachen der wechselseitigen Schuleinrichtung mitsprechen zu können und zu dürfen.

Diesterweg, gegen den ich die innigste Hochachtung hege, hat die wechselseitige Schuleinrichtung studirt und geprüft; er konnte nach Allem, was von ihren Freunden zu ihren Gunsten gesagt worden war, nicht dagegen sein; aber es regten sich in ihm leise Zweifel. Er wollte zur Entscheidung kommen und reis'te deshalb nach Schleswig und Holstein. Er beobachtete an Ort und Stelle, die Zweifel kamen, als er nach seiner Rückkehr die Sache noch einmal prüfte, zum Durchbruch; er entschied sich dagegen. Es ist hier allerdings nicht von einem oberflächlichen Anschauen der Sache die Rede, wie ich es eben getadelt habe; aber es wäre wohl zu wünschen gewesen, daß Diesterweg sich nicht so rasch entschieden hätte. Er kehrt im Juli zurück und im August ist bereits die Vorrede zu seinen „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise" geschrieben. Die Anschauung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Schulen Schleswigs und Holsteins hatte offenbar einen ungünstigen Eindruck auf ihn gemacht. Wäre es nicht gerathener gewesen, mit der Entscheidung zu warten, bis diese ungünstigen Eindrücke sich etwas mehr verwischt hatten? Denn, mochten auch seine Erfahrungen in den dänischen Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung noch so unerfreulich sein, auf das Urtheil über das Wesen dieser Schuleinrichtung durften sie zunächst keinen Einfluß haben, sie konnten höchstens gegen die Art und Weise einnehmen, wie diese Schuleinrichtung in Eckernförde und an andern Orten gebraucht wird. Ich lege indessen hierauf kein weiteres Gewicht, denn Diesterweg hat vorher sicher geprüft, besonnen geprüft, ehe er sich entschied und seine Entscheidung durch den Druck veröffentlichte.

Ich habe Diesterweg's Einwürfe gegen die Richtigkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung wiederholt gelesen, ruhig geprüft,

und ich will zuerst im Allgemeinen angeben, warum sie auf mich keinen rechten Eindruck machten.

Zuerst hat mich das nicht befriedigt, was Diesterweg S. 155 über das Wesen oder das eigentliche Princip der wechselseitigen Schuleinrichtung sagt. Das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung liegt nach ihm in der Vertheilung aller Schüler in Abtheilungen, wie sie ihrem geistigen Standpunkte entsprechend sind, in dem ausschließlichen Unterrichte von Seiten des Lehrers an eine dieser Abtheilungen und in der Selbstbeschäftigung und Uebung der übrigen Unter-Gehülfen, während der Lehrer die eine Abtheilung selbst unterrichtet. Abgesehen davon, daß hier eine Verwechselung der Unterrichtsabtheilungen mit den Uebungsstufen vorliegt, enthält diese Definition zu viel. Es wird nämlich darin nicht das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung an sich, nicht der ihr zu Grunde liegende Gedanke, nicht ihr Princip ausgesprochen, sondern nur die Art und Weise, wie die wechselseitige Schuleinrichtung in den dänischen Schulen zur Erscheinung kommt, ihrem Wesentlichen nach dargelegt. Nach allen Beschreibungen der wechselseitigen Schuleinrichtung, die ich gelesen habe, beruht das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung darauf, daß ein Theil der Schüler in dem, was durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer innerer Anschauung gekommen ist, unter aus ihrer Mitte gewählten Gehülfen und mit Befolgung einer festen Ordnung geübt werde, damit Fertigkeit entstehe, während der Lehrer den andern Theil unmittelbar unterrichtet. Durch Diesterweg's oben angeführte Worte wird das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht klar, vielmehr muß der, welcher es noch nicht kennt, eine irrige Vorstellung davon erhalten, weil es scheint, als ob stets die ganze Schülerzahl in viele Abtheilungen getheilt sei, und nur jede dieser Abtheilungen nach und nach vom Lehrer selbst unterrichtet werde.

Zweitens ist es mir vorgekommen, als ob Diesterweg das Unwesentliche von dem Wesentlichen nicht immer scharf genug geschieden habe (worin auch zum Theil seine Gegner gefehlt haben), und daß er öfters untergeordnete Momente zu sehr hervorhebe, wodurch der Blick des Lehrers getrübt und dessen Urtheil verwirrt wird. Dieß ist z. B. der Fall S. 161 und 162 mit dem leise Lesen; S 163 mit dem „Nummern-, Listen- und Protokollwesen"; S. 164 mit dem Geräusche; S. 164 mit dem „Kontroliren".

Drittens denkt Diesterweg mehr oder weniger deutlich, wenn er von gewöhnlichen Schulen spricht, an solche, die vorzüglich tüchtige Lehrer haben, während er die Lehrer in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung schwächer nimmt; vergleiche z. B. S. 165 und 166. Dadurch muß natürlich die Wage zu Gunsten der gewöhnlichen Schuleinrichtung sinken. Dem Ideale der gewöhnlichen Schule muß das Ideal der Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung entgegengesetzt, oder beide müssen so betrachtet werden, wie sie in der Wirklichkeit sich zeigen. Ein wahrhaft tüchtiger Lehrer wird nach der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Schüler nicht nur geistvoll unterrichten, sondern auch dafür sorgen, daß durch zweckmäßige Uebung das Begriffene zur Fertigkeit werde; ein solcher Lehrer wird aber bei der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht weniger geistvoll unterrichten, und er wird Uebung und Fertigkeit noch sicherer ergreifen, da ihn eine geregeltere Schuleinrichtung begünstigt und er seiner vorzüglichen Tüchtigkeit wegen gewiß dafür sorgen wird, daß in der Schuleinrichtung der Schulgeist nicht untergehe. Der schwache, träge Lehrer wird bei jeder Schuleinrichtung in Schlendrian und Mechanismus verfallen, und die Schüler werden durch ihn nicht wahrhaft gebildet werden; aber bei der wechselseitigen Schuleinrichtung werden unstreitig die Schüler in dem mechanischen Lesen, Rechnen und Schreiben noch etwas mehr Fortschritte machen, da eben durch das geregelte Gehülfensystem seine Trägheit, wenn auch nur einem kleinen Theile nach, unschädlich gemacht wird.

Viertens schlägt Diesterweg die Wirksamkeit des Lehrers in einer Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung doch oft gar zu gering an, während er dem Lehrer in einer gewöhnlichen Schule zu viel Einfluß zuschreibt. Diesem soll es möglich sein, die Kinder geistig zu wecken, durch stete Uebung Fertigkeit zu erzeugen, Ordnung und Pünktlichkeit, Liebe und Gemeinsinn hervorzubringen; jener dagegen kann nur mechanische Fertigkeiten erzielen, sein geistiger Einfluß soll durch die Schuleinrichtung ganz in den Hintergrund zurückgeschoben werden, er soll durch seine unmittelbare geistige Einwirkung fast nichts zu Stande bringen. Hierin liegt etwas Uebertreibung.

Fünftens endlich hat Diesterweg's Darstellung zuweilen zu viel oratorischen Schmuck (z. B. S. 160. 172. 173.), wodurch ein Leser, der nicht auf seiner Hut ist, leicht bestochen und zu Gunsten der gewöhnlichen Schuleinrichtung gestimmt werden kann, ohne sich bestimmter Gründe deutlich bewußt zu sein.

Ich gehe von diesen allgemeinen Bemerkungen zu den Einwür-

fen selbst über, welche Diesterweg der wechselseitigen Schuleinrichtung macht. Diesterweg behauptet zuerst, und er legt darauf besonders Gewicht, daß die wechselseitige Schuleinrichtung den unmittelbaren Einfluß des Lehrers auf seine Schüler verkümmere. Ich kann mich nicht überzeugen, daß dieser Einwurf gegründet sei. Ich denke mir die wechselseitige Schuleinrichtung so, daß der Lehrer einer gemischten Schule, d. h. einer solchen, in welcher Kinder von sehr oder ziemlich verschiedenem Alter (vom sechsten bis zum vierzehnten, oder auch nur vom sechsten bis zum zehnten Jahre) und folglich auch von verschiedenen Kenntnissen sich befinden, stets die eine der beiden Hauptabtheilungen selbst unterrichtet, während die andere in Gruppen unter Gehülfen sich übt, daß er also in jeder, dem Unterrichte gewidmeten Stunde auf die eine oder die andere Abtheilung unmittelbar einwirkt, und daß mithin im Allgemeinen bei vier und zwanzig wöchentlichen Unterrichtsstunden jede der beiden Hauptabtheilungen zwölf Stunden unmittelbaren Unterricht hat. Wie ist es nun in einer Schule der gewöhnlichen Art? Müssen in ihr nicht auch zwei Hauptabtheilungen gemacht, müssen nicht auch beide getrennt vom Lehrer unmittelbar unterrichtet, muß nicht jede, während die andere unterrichtet wird, sich mit Einübung des Gelernten beschäftigen? Hat also jede Abtheilung bei gleicher Stundenzahl mehr unmittelbaren Unterricht, als in einer Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung? Ich setze voraus, worin mir ja wohl Jeder beistimmen wird, daß selbst bei sechs- bis zehnjährigen Schülern in allen Unterrichtsgegenständen zwei Hauptabtheilungen angenommen werden müssen. Denn unmöglich können Schüler im dritten und vierten Schuljahre mit Schülern im ersten und zweiten Schuljahre erfolgreich unterrichtet werden, sei es in der Religion, oder in den Anschauungs- und Denkübungen, im Rechnen, Schreiben und Lesen, oder in einem anderen Unterrichtsgegenstande. Selbst im Schreiben kann der Lehrer nicht zugleich Allen Fingerzeige und Belehrungen geben, da mindestens die Schüler im ersten Schuljahre hier ganz andere Bedürfnisse haben, als die übrigen. Auch im Lesen ist es nicht möglich, alle Schüler zusammen zu nehmen, und wäre dieß selbst möglich, so könnte die Einwirkung des Lehrers nicht mehr in demselben Grade Statt finden, als bei der Hälfte der Schüler. Denn je größer die Schülerzahl ist, desto geringer wird der geistige Einfluß des Lehrers auf jeden einzelnen Schüler. Dasselbe findet bei dem Rechnen Statt. Ich sehe aus diesem Grunde nicht ein, wie bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Schüler mehr unmittelbaren Unterricht genießen, oder wie es möglich sei, bei nur zwei Abthei-

lungen jede länger zu unterrichten. Wie soll es überdieß mit den Schülern werden, die eben eingetreten sind, und den Anfang im Lesen und Rechnen machen? Es liegt in der Natur der Sache, und die Erfahrung lehrt es alle Tage, daß von zwanzig oder dreißig Eintretenden nicht alle gleichmäßig fortschreiten, daß manche über die ersten Elemente schneller, andere langsamer hinwegkommen. Wie soll sich der Lehrer verhalten? Soll er alle zusammenhalten? Unmöglich, denn entweder würden die Fähigeren auf eine unverzeihliche Art zurück gehalten werden, oder die Unfähigeren, wenn man sie mit den Anderen fortziehen wollte, würden durchaus nichts lernen und begreifen, bald gar nicht im Stande sein, weiter zu folgen und nach einem halben oder ganzen Jahre mit den nach ihnen Eintretenden von vorn anfangen müssen. Zur Erreichung des Unterrichtszweckes ist es übrigens durchaus nöthig, daß (mindestens in mehreren Unterrichtsgegenständen, z. B. im Rechnen und Lesen) der unmittelbare Unterricht des Lehrers öfters unterbrochen werde, damit die Schüler nicht auf einmal zuviel zum Begreifen erhalten, sondern Zeit gewinnen, das Begriffene durch mannichfache Uebungen sich ganz anzueignen; ganz in Fleisch und Blut zu verwandeln; und es liegt im Wesen der Sache, daß zu dem Einüben oft eine viel längere Zeit nöthig ist, als zum Begreifen. Könnte der Lehrer die Uebung der Schüler immer selbst unmittelbar leiten, so wäre dieß freilich besser; der Zweck würde gewiß in kürzerer Zeit und sicherer erreicht, aber dieß ist nun einmal nicht möglich.

Der Einwurf Diesterweg's, daß die wechselseitige Schuleinrichtung den unmittelbaren Unterricht des Lehrers schmälere, bezieht sich übrigens nur auf den Unterricht im Lesen, Rechnen und Schreiben. Er will, daß in diesen Lehrgegenständen weniger Abtheilungen gemacht und jede vom Lehrer desto länger unterrichtet werde. Wenn nach der wechselseitigen Schuleinrichtung, z. B. im Lesen, zwölf Uebungsstufen angenommen sind, so sollen nach Diesterweg vielleicht nur vier oder drei Leseabtheilungen gemacht werden, damit der Lehrer bei jeder Abtheilung länger verweilen könne. Wenn die Schule Kinder vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre enthält, werden unstreitig die vom fünften bis achten Schuljahre die erste, die im dritten und vierten Schuljahre die zweite, die im zweiten Schuljahre die dritte, die im ersten Schuljahre die vierte Leseabtheilung bilden. Enthielte die Schule aber nur Kinder vom sechsten bis zehnten Jahre, so würden drei Abtheilungen genügen. In jedem Falle müssen, wenn die eine Abtheilung vom Lehrer selbst im Lesen unterrichtet und geübt wird, die anderen Abtheilungen beschäftigt werden, entweder mit Lesen oder

mit

mit einem andern Unterrichtsgegenstande. Wenn sie ebenfalls lesen, so kann der Lehrer die Schüler der Abtheilung, welche von ihm unmittelbar unterrichtet und geübt wird, nur einzeln nach einander lesen lassen, und es werden auf diese Art auf jeden Schüler nur wenige Zeilen kommen, den bei weitem größten Theil des Lesestückes muß jeder für sich still nachlesen. Daß durch dieses stille Nachlesen die Lesefertigkeit bei weitem nicht so gefördert wird, als wenn jeder Schüler einen größern Theil des Lesestückes selbst lies't, oder doch leise lesen kann, liegt am Tage. Lassen wir aber auch das, und fragen wir nach den übrigen Leseabtheilungen. In Bezug auf diese können zwei Fälle Statt finden. Entweder lies't jeder Schüler derselben ganz still für sich, oder in jeder Abtheilung wird unter Aufsicht eines Gehülfen leise gelesen. Im ersteren Falle wird das stille Lesen so gut wie keinen Nutzen haben; denn nur Wenige werden wirklich mit Aufmerksamkeit ihr Pensum durchlesen, die Meisten werden weder lesen noch denken, und es wird an kleinen Unordnungen, durch welche der Lehrer gestört wird, nicht fehlen. Aus diesem Grunde könnte ich eine solche Anordnung durchaus nicht billigen. Im anderen Falle aber hätten wir ja die wechselseitige Schuleinrichtung; denn die Zahl der Uebungsstufen gehört nicht zum Wesen derselben, und der ganze Streit drehte sich dann nur darum, ob viele oder wenige Uebungsstufen angenommen werden sollen. Ich für meine Person würde mich denn lieber für eine größere Anzahl von Uebungsstufen erklären, weil es dadurch möglich wird, daß jedes Kind mehr lies't, sich also mehr übt, als bei einer kleinen Anzahl. Aber das „Lesen mit Verstand" wird doch bei wenigen Abtheilungen eher möglich, als bei vielen? Bei der wechselseitigen Schuleinrichtung können vom Lehrer nicht überall Fragen nach dem Inhalte eingeschoben werden, darum entsteht ein „verstandloses, dumm machendes Lesen." Diese Behauptung ist meiner Meinung nach durchaus grundlos. Der gute Lehrer wird auch bei der wechselseitigen Schuleinrichtung die oberen Leseabtheilungen öfters zusammen unter seiner unmittelbaren Aufsicht lesen lassen und nach dem Inhalte des Gelesenen fragen, also das verständige Lesen zu erzielen suchen; bei den unteren Leseabtheilungen aber, welche noch nicht alle Schwierigkeiten des mechanischen Lesens überwunden haben, würde es sehr unzweckmäßig sein, viel nach dem Inhalte des Gelesenen zu fragen; vielmehr müssen die Sätze und Lesestücke so gewählt sein, daß darin diejenigen Kenntnisse, welche die kleinen Schüler durch die Unterredungen des Lehrers mit ihnen bereits verstanden und sich angeeignet haben, wieder vorgeführt werden, so daß das Lesebüchlein nur den mündlichen

Unterricht des Lehrers wiederholt. Geschieht dies, so ist hinlänglich dafür gesorgt, daß die Kinder mit Verstand lesen lernen.

Bei der wechselseitigen Schuleinrichtung handelt es sich um bestimmtere Trennung des eigentlichen Unterrichts und der Uebung, durch welche das Begriffene zum völligen Eigenthum der Schüler gemacht, das Gelernte zur Fertigkeit gesteigert wird; und diese Uebung wird dem Lehrer größtentheils abgenommen und Gehülfen aus der Mitte der Kinder übertragen. Daß ein Kind, welches bereits irgend eine Kenntniß sich fertig angeeignet hat, auch die Uebung anderer Kinder in derselben Kenntniß leiten könne, bedarf keines Beweises, da es hier eben nur auf mechanische Fertigkeit ankommt. Das Lesen, Schreiben und Rechnen enthält ein mechanisches Element, welches im Unterrichte bestimmt hervortreten muß, und es bedarf langer Uebung, ehe das Kind dieses Mechanische sich so aneignen kann, daß es darin Fertigkeit erlangt. Man kann und darf nicht verlangen, daß das Kind, wenn es lies't, rechnet oder schreibt, in jedem Momente der Gründe seines Thuns sich bewußt sei, sondern nur, daß es, darauf aufmerksam gemacht, sich derselben bewußt werden könne; und auch dieß wird in vielen Dingen wohl immer ein frommer Wunsch bleiben, obgleich der Unterricht es als Zweck sich vorsetzen muß. Die Uebung in dem Mechanischen kann nicht aus der Schule hinaus gewiesen, sie muß bis zu einem gewissen Grade, namentlich bei den jüngern Schülern, in der Schule selbst vorgenommen werden. Wird dieselbe, so weit es möglich ist, schon geübten Schülern übertragen, so gewinnt der Lehrer offenbar Zeit, welche er dem eigentlichen Unterrichte zuwenden kann; und dieß ist ein Vortheil, der ungemeine Wichtigkeit hat.

Es ist wahr, daß nur der geistig gebildete Mann, daß nur der Lehrer (denn dieser soll ja geistig gebildet sein, wenn er es auch leider in der Wirklichkeit oft nur in einem sehr geringen Grade ist) den Geist des Kindes wahrhaft erregen könne; aber für Schüler der wechselseitigen Schuleinrichtung werden eben so gut gebildete Lehrer gefordert, wie für jede andere Schule, und in keiner Schule kann der Lehrer jeden Schüler während jedes Momentes der Unterrichtszeit geistig erregen. Wenn aber diejenigen Schüler, auf welche der Lehrer nicht unmittelbar einwirken kann, unter Leitung eines ihrer höher stehenden Mitschüler geübt werden, so ist das doch unstreitig besser, als wenn Jeder sich still für sich selbst beschäftigt; denn auch ein Kind kann den Geist anderer Kinder erregen, wenn auch freilich nicht in dem Grade, wie der Lehrer; bei stiller Selbstbeschäftigung aber wird gewiß der Geist der mei-

sten Schüler gar nicht, oder doch nur in einem noch weit geringeren Grade erregt.

Diesterweg behauptet zweitens, die wechselseitige Schuleinrichtung verführe den Lehrer zum Mechanismus. Seine (schon im zweiten Abschnitte erwähnten) Gründe für diese Behauptung sind meines Erachtens darum nicht triftig, weil in gemischten Schulen mit gewöhnlicher Einrichtung, wo nur zwei Hauptabtheilungen sind, unmittelbarer Unterricht und Selbstbeschäftigung ebenfalls abwechseln, und durch die letztere, wenn sie nicht durch Gehülfen geleitet wird, die geistige Thätigkeit der Kinder noch weit mehr herabsinkt; weil in einer gewöhnlichen Schule der Lehrer auf die nicht unmittelbaren Unterricht erhaltende Abtheilung noch weit aufmerksamer sein und weit mehr gestört werden muß, da die geregelte Ordnung und Aufsicht durch Gehülfen fehlt, und weil endlich die sich selbst beschäftigende Abtheilung in Schulen mit gewöhnlicher Einrichtung ebenfalls controlirt werden muß. Ich sehe in dem Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung durchaus nichts, was den Lehrer zum Mechanismus verführen könnte. Die Uebung in kleineren Abtheilungen unter Gehülfen setzt eine geregelte äußere Ordnung voraus. Da es aber Grundsatz ist, daß der Lehrer stets selbst unterrichtet, so kann doch auch durch jene äußere Regelmäßigkeit der Mechanismus im Unterrichten nicht begünstigt werden. Wenn man sagen wollte, der Lehrer der wechselseitigen Schuleinrichtung käme leichter in Versuchung, den die Uebung leitenden Gehülfen auch den Unterricht ganz oder zum Theil zu überlassen, oder selbst weniger bildend zu unterrichten, so muß ich dieß auf das bestimmteste leugnen. Man müßte voraussetzen, daß der Lehrer träge sei; dann aber wird er auch bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung das Unterrichtsgeschäft so viel als möglich sich erleichtern; er wird sich begnügen, den Schülern die Kenntnisse mechanisch beizubringen; er wird, so oft es nur geht (und es geht sehr oft), den obersten Jungen für sich Schule halten lassen. Wir können aber nur tüchtige Lehrer voraussetzen, und diese werden gerade durch die wechselseitige Schuleinrichtung vor Mechanismus mehr behütet, weil sie mit mehr Ruhe und Aufmerksamkeit sich dem Unterrichte der einen Abtheilung widmen können; weil sie, um Alles in Ordnung und dem rechten Geleise zu erhalten, thätiger sein müssen; weil sie mit dem mehr oder weniger mechanischen Einüben weit weniger zu thun haben, deshalb nicht so sehr ermüdet und abgespannt, und geistig reger erhalten werden. Es ist ein großer Irrthum, zu glauben, daß durch eine geregelte äußere Einrichtung der Mechanismus begünstigt werde; es wird da-

durch in den meisten Fällen die freie Thätigkeit des Geistes nur befördert.

Was die disciplinarisch-moralische Kraft der wechselseitigen Schuleinrichtung anlangt, so leugnet Diesterweg, daß dieselbe von besonderer Bedeutung sei. Die Freunde der wechselseitigen Schuleinrichtung mögen früher zuweilen dieselbe in dieser Hinsicht zu sehr gepriesen haben; aber ganz Unrecht haben sie sicher nicht, wenn sie ihr auch in dieser Hinsicht Vorzüge beilegen. Die Art, wie Diesterweg diese Vorzüge ihr abspricht, ist nicht die rechte. Er beruft sich darauf, daß der Geist des Lehrers der beste Sporn zum Fleiße sei, am sichersten Ordnung, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit hervorrufe und Gemeinsinn unter den Schülern wecke. Das wird kein Lehrer bestreiten. Aber in Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung soll ja dieser belebende Geist nicht fehlen, und dann ist es ja doch mit dem Geiste des Lehrers allein noch nicht gethan, es sind vielmehr auch bei einem geistig tüchtig wirkenden Lehrer gewisse äußere Veranstaltungen und Einrichtungen nothwendig, wenn Fleiß, Ordnung und Gemeinsinn hervorgerufen werden sollen. Durch das Wort allein kann der Geist des Lehrers dieß nicht bewirken, er muß sich eben kund geben in der ganzen Anordnung der Schule, und gerade in der wechselseitigen Schuleinrichtung tritt er dem Schüler am deutlichsten und bestimmtesten vor die Augen. Denn der tüchtige und eifrige Lehrer sorgt bei jeder Schuleinrichtung dafür, daß die äußere Form nicht starr und todt werde, daß sie vielmehr stets seinen Geist abspiegele.

Endlich spricht Diesterweg noch einige andere der wechselseitigen Schuleinrichtung nachgerühmte Vortheile ab. (Vgl. den zweiten Abschnitt.) Es ist jedoch nicht nöthig, ihm hier weiter zu folgen, da es sich dabei nur um Nebendinge handelt. Denn wenn auch die wechselseitige Schuleinrichtung die drei angeführten Vorzüge nicht haben sollte, so wird ihr dadurch von ihrem eigentlichen Werthe nichts genommen. Sie würde dann der gewöhnlichen Schuleinrichtung in dieser Hinsicht immer noch gleich stehen. Nur einen Punkt glaube ich noch berühren zu müssen; Diesterweg sagt nämlich, die wechselseitige Schuleinrichtung erfordere noch weit tüchtigere Lehrer, als die gewöhnliche. Gesetzt, dieß wäre wahr, so könnte doch darauf kein der wechselseitigen Schuleinrichtung nachtheiliges Urtheil begründet, es könnte daraus höchstens nur geschlossen werden, daß man nicht jedem Lehrer die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung in seine Schule erlauben dürfe. Ich halte dafür, daß eine Methode, eine Schuleinrichtung, welche sehr tüchtige Lehrer fordert, gerade dadurch ein

gutes Vorurtheil für sich erregt. Fordert übrigens Diesterweg für Schulen nach der gewöhnlichen Einrichtung nicht auch ganz vorzügliche Lehrer? Ich möchte doch sehen, wie ein Lehrer, wenn er nicht ganz ausgezeichnet ist, die hohe Aufgabe der Schule, wahrhaft geistige Bildung der Schüler, wirklich gut löſ't! Gestehen wir es nur, jede Schule erfordert, wenn sie leisten will, was sie soll, ausgezeichnete Lehrer. So wenig nun bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung alle oder doch nur viele Schulen solche vorzüglich tüchtige Lehrer haben werden, eben so wenig wird dieß der Fall bei der wechselseitigen Schuleinrichtung sein. Das darf uns aber nicht irre machen. Wenn aber Diesterweg weiter, S. 172, zu verstehen giebt, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung der Lehrer noch einen oder einige Grade tüchtiger sein müßte, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung, so ist dieß Uebertreibung, und ich wüßte nicht, welche von den Eigenschaften, die er dem Lehrer nach wechselseitiger Schuleinrichtung als nothwendig beilegt, irgend einem andern Lehrer fehlen dürfte, wenn dieser dem Ideale eines Lehrers entsprechen soll. Muß ein Lehrer in einer gewöhnlichen Schule nicht eben so gut sich aufs Organisiren, Controliren, Uebersehen, Beaufsichtigen verstehen? Muß er nicht in eben dem (ja fast in einem höheren) Grade die Kunst verstehen, sich durch die Beaufsichtigung der nicht unmittelbaren Unterricht genießenden Abtheilung und durch die gar nicht fehlenden kleinen Unordnungen und Störungen nicht stören zu lassen? u. s. w. — Wenn man sagt, ein schwacher Lehrer könne bei der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr leisten, als bei der gewöhnlichen, so scheint mir dieß nicht vollkommen genau zu sein. Ein schwacher Lehrer wird nirgend etwas Tüchtiges leisten, und wenn er nach wechselseitiger Schuleinrichtung vielleicht auch in mechanischen Fertigkeiten die Schüler etwas weiter bringt, so will dieß nicht viel sagen.

Der zweite Punkt, den ich noch besprechen will, ist folgender. Diesterweg sagt, der Lehrer könne eine größere Schülerzahl dadurch leicht unterrichten, daß er die schwereren Fragen den stärkeren, die leichteren den schwächeren Schülern vorlege, und er fragt, ob es der größte Nachtheil sei, daß diese Antworten vernehmen, an welche ihre Kraft noch nicht immer ganz hinanreicht? Ich glaube, daß allerdings große Nachtheile daraus entstehen. Mit Recht verlangt Diesterweg, daß der Unterricht in jedem Momente bildend sei; welche bildende Kraft kann er aber für Schüler haben, welche der Entwickelung des Lehrers nicht folgen können? Kann dadurch, daß der Lehrer bei Behandlung eines Gegenstandes ihnen leichtere Fragen vorlegt, während sie die schwe-

reren noch nicht fassen können, in ihnen wahrhafte Kenntniß dieses Gegenstandes entstehen? Werden sie den Unterricht des Lehrers begreifen? Werden sie nicht vielmehr nach beendigtem Unterrichte so klug sein wie zuvor? Denn für die wahre Geistesbildung will es wenig sagen, wenn sie auch einige Nebensachen gelernt haben; wahre Kenntniß kann dadurch niemals gefördert werden. Sind Schüler vorhanden, welche die Entwickelung des Lehrers wegen ihrer noch nicht genug ausgebildeten Geisteskraft nicht ganz, nicht vollkommen begreifen können, so thut man sicher besser, man beschäftigt dieselben auf andere Art, wenn man sie nicht aus dem Unterrichte ganz entlassen kann und will. Gerade dadurch, daß Schüler gezwungen werden, an einem Unterrichte Antheil zu nehmen, der ihren Kräften noch zu hoch ist, gewöhnen sie sich an gedankenloses Hinbrüten, und das Interesse am Unterrichte wird in ihnen sehr geschwächt.

Nach diesem Allen kann ich Diesterweg's Urtheil gegen die wechselseitige Schuleinrichtung nicht für gegründet halten. Mir scheint diese Schuleinrichtung in vieler Hinsicht vor der gewöhnlichen den Vorzug zu verdienen, sowohl was die intellectuelle, als was die sittliche Bildung betrifft. Ich werde in dieser Ueberzeugung fortwährend durch die Erfahrung bestärkt, daß selbst die Lehrer, welche die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie sich hier und da gestaltet hat, tadeln, doch das Wesentliche von ihr in ihre Schulen einzuführen sich bemühen. Ich halte die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie ihrem Wesen nach erscheint, an sich für richtig und heilsam; aber ich glaube nicht, daß sie mit gleichem Vortheile in allen Schulen angewendet werden kann. Wenn mich nicht Alles täuscht, so wird sie nach und nach in alle Schulen, für die sie vorzüglich geeignet ist, eingeführt werden; es ist aber nimmer zu hoffen, daß in Deutschland, wo geistige Bildung in den Lehrern und den Schülern bereits so gute Wurzeln geschlagen hat, die Formen, unter denen die wechselseitige Schuleinrichtung in den Schulen Platz greift, dieselben sein werden. Und das ist ein wahres Glück. Denn würde gefordert, daß alle Lehrer die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie in Eckernförde, in Magdeburg oder anderswo sich findet, annehmen müßten, dann wäre es um die wahre Geistesbildung geschehen; dann würde, wie Diesterweg fürchtet, in unsere Schulen die Nacht wieder hereinbrechen, die mit so großen Mühen kaum verscheucht worden ist. Man verstehe mich nicht unrecht. Ich meine nicht, daß in Eckernförde, Magdeburg ꝛc. die wechselseitige Schuleinrichtung auf eine Art in Ausführung gebracht sei, welche den Mechanismus und

die Verdummung begünstigt. So etwas zu behaupten sei fern von mir! Ich wollte nur sagen, daß, wenn man die Lehrer zwingen wollte, die wechselseitige Schuleinrichtung unter den in Eckernförde rc. angenommenen Formen in ihre Schulen einzuführen, dieser Zwang jene unseligen Folgen haben würde. Formen bleiben Formen; sie sind an sich todt; sie erhalten erst Leben durch einen Geist; aber nur die Formen kann ein Geist wahrhaft beleben, die er sich selbst geschaffen hat. Darum führe man immerhin die wechselseitige Schuleinrichtung unter bestimmten Formen den Lehrern vor; man errichte Schulen nach der Eckernförder oder Magdeburger wechselseitigen Schuleinrichtung: aber man warne die Lehrer, daß sie in dem Unwesentlichen nicht das Wesentliche ergriffen zu haben glauben; man zeige ihnen das Wesen und lasse ihnen nach, die Idee in einen Körper zu kleiden, frei aus sich selbst die nöthigen äußeren Formen zu schaffen. Nur darauf sehe man, daß keine äußere Einrichtung angenommen werde, welche dem Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung und irgend einem pädagogischen Grundsatze widerstreitet. Hält ein Lehrer irgend eine bestimmte Form, unter welcher die wechselseitige Schuleinrichtung auftritt, für die beste, so lasse man sie ihn unter der so eben angegebenen Einschränkung annehmen; kommt sie ihm auch ursprünglich von Außen, so wird er sie sich doch nach und nach aneignen; er wird sie gleichsam aus sich selbst reproduciren. Wird dem Lehrer diese Freiheit, ohne welche auf dem Gebiete des Unterrichtes in der Schule überhaupt gar nichts wahrhaft Tüchtiges geleistet werden kann, erhalten, dann hat es mit den Befürchtungen, die von der wechselseitigen Schuleinrichtung hergenommen werden, gute Wege; dann können die Früchte nur gute sein.

Die neuerlich aufgetretenen Vertheidiger der wechselseitigen Schuleinrichtung haben im Grunde dieselbe Ansicht, wenigstens spricht dafür das, was Rönnenkamp in seiner Schrift S. 50 ff. über die Vervollkommnung der wechselseitigen Schuleinrichtung sagt. Was namentlich Zerrenner betrifft, so liegt es schon an sich nicht in dem Geiste und Charakter dieses hochgestellten Schulbeamten und rühmlichst bekannten Pädagogen, die Form höher zu stellen, als den Geist und die Lehrer, welche seiner Oberaufsicht untergeben sind, auf irgend eine Art zur Annahme der wechselseitigen Schuleinrichtung überhaupt und der Eckernförder insbesondere zu drängen, und wer dieß von ihm glauben könnte, thäte ihm das schreiendste Unrecht; und überdieß hat er in seiner neuesten Schrift sich darüber ausdrücklich erklärt. Für Schulbehörden bleibt meines Erachtens der wechselseitigen Schuleinrichtung gegen-

über nichts Anderes übrig, als die Sache ruhig ihren Weg gehen zu lassen, aber doch auch Sorge zu tragen, daß dieselbe von den Lehrern ohne große Mühe auch in ihrer Ausführung kennen gelernt und angeschaut werden kann. An eine Einführung jener Schuleinrichtung durch direkten oder indirekten Zwang ist in Deutschland in keinem Falle zu denken. Unsere Schulbehörden sind dazu zu aufgeklärt; sie wissen, daß auf dem Gebiete der Geistesbildung nur freie Thätigkeit des gebildeten Geistes Tüchtiges wirken kann, daß die Wirksamkeit des Lehrers wohl nach Außen durch gewisse, für das Ganze heilsame Schranken geregelt werden muß, daß es aber eben so unmöglich als nachtheilig sein würde, ihm Methoden, Formen und Einrichtungen des Unterrichtes zur Annahme vorzuschreiben.

4.

Wenn man den neu entstandenen Streit über die wechselseitige Schuleinrichtung mit unpartheiischem Auge ansieht, so muß es zunächst auffallen, daß zwei so ausgezeichnete Pädagogen Deutschlands, wie Zerrenner und Diesterweg offenbar sind, sich in ihren Urtheilen über jene Einrichtung so geradezu entgegenstehen. Sollte wirklich der Eine von ihnen völlig Recht, der Andere völlig Unrecht haben? Das ist doch in der That kaum denkbar, da es sich um eine Sache handelt, die nicht erst seit gestern und heute der Betrachtung vorliegt, die auch nicht so verwickelt ist. Dieser Gedanke muß uns anspornen, den eigentlichen Differenzpunkt der beiden sich entgegenstehenden Ansichten aufzusuchen. Nur dadurch kann vielleicht verhindert werden, daß der Streit in ein Hin- und Herreden ohne bestimmtes Resultat übergeht. Ich habe mich bemüht, vermittelst der Streitschriften diesen Differenzpunkt aufzufinden, und die Ueberzeugung, welche sich dadurch in mir bildete, ist durch mehrfache Erkundigungen, welche ich in Deutschland und in Schleswig darüber eingezogen habe, vollkommen bestätigt worden. Ueber die Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung in Magdeburg und Aschersleben habe ich die widersprechendsten Urtheile gehört. Manche wollten an der dortigen Einrichtung gar nichts Gutes finden, während Andere sie durchaus lobten und noch Andere zum Theil lobend, zum Theil tadelnd sich darüber aussprachen. Die Stimmen aus Schleswig und Holstein, die mir (nicht in

Druckschriften) zu Ohren gekommen sind, waren eben so verschieden. Merkwürdig ist es übrigens, daß selbst Blätter, welche der wechselseitigen Schuleinrichtung günstig sind (wie das Kieler Korrespondenzblatt) doch offen gestehen, diese Schuleinrichtung sei in den Herzogthümern Schleswig und Holstein unpopulär. Auf diese Unpopularität darf aber kein großes Gewicht gelegt werden. Schon der Umstand, daß die wechselseitige Schuleinrichtung von dem Könige von Dänemark und seiner Regierung sehr begünstigt wurde, mußte in einer gewissen Classe von Menschen Opposition dagegen hervorrufen. Viele Gemeinden wurden gegen sie eingenommen, weil man bei dem Baue neuer, größerer Schulhäuser oft nicht mit der nöthigen Schonung zu Werke ging; und unter den Lehrern entstand und entsteht dadurch häufig Abneigung, daß sie in ihren Verhältnissen nicht unbedeutende Kosten aufwenden mußten, um in der Eckernförder Normalschule mit der wechselseitigen Schuleinrichtung sich bekannt zu machen.

Die eigentliche Differenz zwischen den Lobrednern und Tadlern der wechselseitigen Schuleinrichtung ist die zwischen Idee und Wirklichkeit. Jene haben bei den Lobsprüchen, welche sie dieser Schuleinrichtung ertheilen, mehr die Idee, welche derselben zum Grunde liegt, und die Normalschule in Eckernförde, in welcher sie am besten realisirt zu sein scheint, im Auge, während die Tadler von der wechselseitigen Schuleinrichtung sprechen, wie sie sich in vielen Schulen der Herzogthümer findet und welche sich nichts weniger als empfehlen mag. Im rühmlichen Eifer für das Gute ist man in Dänemark bei der Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung vielleicht nicht immer auf die rechte Weise zu Werke gegangen, man scheint hier und da die Lehrer zur Einführung zu sehr gedrängt zu haben; man hat die schnellere Verbreitung durch Befehle der langsameren, aber sicherern durch die Macht der Wahrheit und durch die völlig freie Entschließung der Lehrer vorgezogen. Das mochte ein Fehler sein und hat gewiß nicht gerade so im Sinne des edeln Königs von Dänemark gelegen. Die erleuchtete preußische Regierung, welche die Freiheit im Reiche des Geistigen zu achten gewohnt ist, hat Manches gethan, um die Kenntniß der wechselseitigen Schuleinrichtung in ihren Provinzen zu verbreiten; aber sie hält sich dabei völlig neutral, eingedenk des wahren Satzes, daß das Gute nur durch sich selbst Wurzel schlagen kann. Sie erklärt sich weder für noch gegen die neue Schuleinrichtung; sie ist zufrieden, wenn die Sache nur bekannt wird, und sie überläßt es den Pädagogen und Schulmännern, wie der Zeit und Erfahrung, das Rechte herauszustel-

len. So und nicht anders darf eine den Geist achtende Regierung in dieser und ähnlichen Sachen verfahren. Wenn in Dänemark die rühmlichen Absichten des Königs und seiner nächsten Räthe auf ähnliche Art wären ausgeführt worden, so würde die wechselseitige Schuleinrichtung in seinen Provinzen wohl nicht so verbreitet sein, als sie es ist; es würden aber auch nicht so viel Mißgeburten zur Welt gekommen sein. Denn nur diejenigen Lehrer würden sie angenommen haben, die aus freier Ueberzeugung sich dafür erklären konnten; eine Menge Anderer aber, die sie nur, halb gezwungen, in ihre Schulen einführten, und die deshalb mit ihr nie etwas Leidliches werden leisten können, würden sie von sich gewiesen haben. Dieß wäre eben so für die Schulen, wie für die wechselseitige Schuleinrichtung an sich nur ein Gewinn gewesen.

Wer den Gang des Schulwesens und namentlich die Einführung neuer Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen in der Wirklichkeit kennt, konnte mit Sicherheit vermuthen, daß es in den Herzogthümern mehrere recht gute Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung geben würde, daß sich dagegen noch mehr solche Schulen finden würden, in welchen diese Schuleinrichtung von weniger tüchtigen Lehrern zu einem Zerrbilde gemacht worden ist. Wer vorzugsweise die guten Schulen kennen lernt, wird für die wechselseitige Schuleinrichtung gewonnen; wer dagegen vorzüglich auf die schlechten achtet, wer die Unordnung und den Mechanismus, der darin herrschen mag, mit eigenen Augen schaut, wird dagegen eingenommen. Beide Theile kommen aber nicht zusammen, weil jeder nur von **der** wechselseitigen Schuleinrichtung spricht, welche sich ihm aufgedrängt hat.

Diese Vermuthung von der eigentlichen Differenz zwischen den Verfechtern und den Bestreitern der wechselseitigen Schuleinrichtung, welche durch die Lectüre der hierher gehörigen Schriften und durch mehrfache Nachrichten über Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung in mir erzeugt wurde, fand überraschende Bestätigung in einem, vor einigen Tagen von Freundeshand aus Schleswig mir zugekommenen Schreiben. Der Verfasser desselben, an dessen Unpartheilichkeit zu zweifeln ich nicht den geringsten Grund habe, sagt darin ungefähr Folgendes: Nicht in allen Schulen, in welchen die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt ist, besteht dieselbe so geregelt, als in der Normalschule zu Eckernförde und in manchen anderen Schulen. Es giebt Hunderte von Schulen, in welche diese Einrichtung nur dem größern oder kleinern Theile nach eingeführt ist. Mancher gute Lehrer erlaubt sich vielfach zweckmäßige Abänderungen und Abkürzungen, und es kommt so

manche Verbesserung zum Vorschein, die aber in der Normalschule nicht beachtet oder gar verachtet wird. Was aber der mechanische Kopf, der schwache Lehrer, der träge Schulhalter mit dieser Schuleinrichtung anfängt, können Sie denken. Er stellt Gehülfen hin, läßt alles bunt durch einander gehen, führt keine Protokolle, beschäftigt sich während der sich selbst haltenden Schule öfters mit Allotrien. Diese nicht musterhafte wechselseitige Schuleinrichtung findet sich noch in keiner Schrift genau beschrieben, und das Uebel schleicht im Finstern. Wenn Männer wie Pastor Bolten, Dr. Diesterweg und verschiedene Journalisten gegen die wechselseitige Schuleinrichtung auftraten und dieselbe tadelten, so war gewöhnlich diese schlechte wechselseitige Schuleinrichtung gemeint. Im Ganzen, so fährt der Verfasser des Schreibens fort, will diese Sache kein rechtes Glück mehr bei uns machen; sie fängt an, sich zu überleben. Vom Throne ging der Anstoß zur Einführung derselben aus, daher die schnelle Verbreitung und der Enthusiasmus Einiger. Im Herzogthume Schleswig sind 630 Bürger- und Landschulen, und vor Kurzem war die wechselseitige Schuleinrichtung nur in 194 Schulen völlig und in 138 Schulen zum Theile eingeführt. Ueber Holstein kann ich im Augenblicke nichts Genaues berichten. Daß aber dort das Verhältniß diesem ähnlich sich gestaltet, weiß ich. Die herrschende Ansicht über die wechselseitige Schuleinrichtung bei dem gebildeten Publikum und den meisten Beamten ist die, daß dieselbe in der Hand eines tüchtigen Lehrers und in einer überfüllten, gemischten Schule wohl zu gebrauchen sei und allerdings Vortheile bringe, daß man aber auch ohne sie durch einen guten Unterlehrer in einer Elementarschule dasselbe ausrichten könne.

Aus dem Mitgetheilten geht keineswegs hervor, daß die wechselseitige Schuleinrichtung, ihrem Wesen nach betrachtet, nichts tauge, sondern es erhellet nur so viel daraus, daß die schnelle Verbreitung derselben in den Herzogthümern durch künstliche Mittel bewirkt worden ist, und daß dort früher oder später eine Reaction eintreten wird, eintreten muß. Wir werden uns dies in Deutschland zur Lehre dienen lassen. Zugleich ersieht man daraus auch, worauf diejenigen ihr Augenmerk richten müssen, welche künftig in die Herzogthümer reisen, um die wechselseitige Schuleinrichtung dort kennen zu lernen. Sie dürfen nicht blos die Normalschulen und diejenigen Schulanstalten besuchen und beobachten, in denen die wechselseitige Schuleinrichtung völlig geregelt besteht; sie müssen nun vor Allem auch in solche Schulen gehen, wo sie unter anderen Formen auftritt.

Wenn die Differenz zwischen den streitenden Partheien wirklich mehr oder weniger mit der Differenz zwischen Idee und Wirklichkeit zusammenfällt, so entsteht die Frage, was richtiger ist, von der Idee oder von der Wirklichkeit auszugehen. Aus bereits im vorigen Artikel entwickelten Gründen muß ich mich für das Erstere entscheiden, ich erkenne aber gern an, daß es ungemein lehrreich ist, die Sache auch von der Wirklichkeit aus zu betrachten. Denn man wird dadurch nicht nur davor bewahrt, der wechselseitigen Schuleinrichtung Vorzüge beizulegen, die sie in der Wirklichkeit entweder gar nicht, oder doch nur in einem geringeren Grade haben kann und wird, wodurch in Anderen größere Erwartungen, als befriedigt werden können, erregt werden müssen; sondern man wird dadurch auch die rechte Norm gewinnnen, nach welcher bei Einführung derselben lediglich verfahren werden darf.

Daß der neu entstandene Streit, wenn er, zumal auf eine, der Wissenschaft würdige Weise geführt wird, nicht ohne Nutzen sein werde, läßt sich denken, und die Resultate, die sich zuletzt daraus ergeben werden, habe ich zum Theil schon angedeutet. Sie sind jedenfalls folgende:

1) Schulbehörden und Lehrer werden sich noch mehr, als bisher, um die neue Schuleinrichtung bekümmern; ihre Kenntniß wird sich weiter verbreiten; das pädagogische Deutschland wird sich entweder bestimmter dafür oder dagegen entscheiden, oder es wird sich eine zwischen den Extremen in der Mitte stehende Ansicht mehr und mehr ausbilden und geltend machen.
2) Das Wesentliche der wechselseitigen Schuleinrichtung wird von dem Unwesentlichen immer bestimmter geschieden werden.
3) Man wird auf Vereinfachung und Verbesserung der äußeren Formen denken, unter denen die neue Schuleinrichtung sich darstellen muß.
4) Man wird künftig immer weniger übertriebene Erwartungen von ihr hegen und sich bescheiden, daß die Wirklichkeit hinter der Idee stets weit zurückbleibt.
5) Die Schulbehörden werden sich sorgfältig hüten, die wechselseitige Schuleinrichtung übereilt einzuführen, oder sie vor der Hand auch nur auf die eine oder die andere Weise zu begünstigen; sie werden aber auch auf keine Art Ungunst dagegen blicken, sondern die gebildeten Lehrer gewähren lassen. Ist das Werk gut, so wird es von selbst fortbestehen und fortleben; ist es schlecht, dann wird es noch zeitig genug untergehen.

5.

Diesterweg ist bereits mit einer Broschüre gegen seine drei Gegner in das Feld gerückt. Er wollte zwar, wie am Schlusse des ersten Abschnittes bereits erwähnt ist, den Streit in den Rheinischen Blättern ausfechten, es fehlte aber dort an Raum, und er mochte die Entgegnung nicht zerstückeln; darum gab er sie in einem besonderen Schriftchen. Dasselbe führt den Titel:

Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Von Dr. F. A. W. Diesterweg, Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin. 1. Inhalt. 1) Abfertigung der Gegenschriften von Peters, Rönnenkamp und Zerrenner über den wechselseitigen Schulunterricht. 2) Ueber die Unterrichtsmethoden im Allgemeinen. Essen, bei Bädeker. 1837. 168 S. 8.

Die ersten 36 Seiten dieser Schrift finden sich bereits in dem dritten Hefte des 15. Bandes der neuen Folge der Rheinischen Blätter, und ich habe deren Inhalt am Schlusse des ersten Abschnittes im Allgemeinen schon bezeichnet. Nur auf die Einleitung muß ich zurückkommen.

Diesterweg spricht darin über wissenschaftlichen Streit und die Art, wie er geführt werden sollte, überhaupt. Ich bin ganz seiner Meinung, daß in jedem wissenschaftlichen Streite die Person von der Sache zu trennen sei, und daß der allein achtungswerth und ehrenvoll handelt, der die Haltung nicht verliert und sich nicht einmal der schlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient. Ich gebe ferner vollkommen zu, daß der Streit direct und kräftig geführt werde; aber ich kann nicht einsehen, warum er auch derb sein müsse. Die Kraft trägt zur vernünftigen Entscheidung bei, die Derbheit niemals; durch sogenannte Kraftworte oder durch Grobheit (denn bis zu ihr ist von der Derbheit ein sehr kleiner Schritt) kann niemals eine vernünftige Ueberzeugung hervorgebracht, es können dadurch nur Leidenschaften erregt werden. Das Beispiel von Luther ist nicht passend. Seine Zeit war eine ganz andere, als die unserige, und nicht Alles, was damals gesagt und gedruckt werden konnte, darf jetzt gesagt und gedruckt werden; sein Kampf war auch von ganz besonderer Art, sowohl was die Wichtigkeit der Sache, als das Publicum betraf, vor welchem er geführt wurde. In unserer Zeit, zumal in einem rein wissenschaftlichen Streite,

ist Derbheit nicht mehr an ihrem Platze; sie muß nothwendig den Gegner mehr oder weniger verletzen, zumal da, wie Diesterweg selbst zugiebt, das Persönliche von dem Sachlichen oft sehr schwer zu trennen ist. Ein kräftiger Kampf braucht nicht immer ein hitziger Kampf zu sein, er kann in größter Ruhe geführt werden, und ein hitziger Streit ist, auch auf wissenschaftlichen Gebieten, zwar allerdings für die Zuschauer amüsant, für die Sache aber nicht förderlich, da er eines Theiles nicht immer entscheidend ist, anderen Theiles die Kämpfenden wie die Zuschauer zu sehr aufregt und den Leidenschaften Nahrung giebt.

Diesterweg bespricht der Reihe nach die Gegenschriften von Peters (S. 22 bis S. 80), Rönnenkamp (bis S. 114), Zerrenner (bis S. 153). Die Art und Weise, wie dieß geschieht, muß ich tief bedauern, sowohl um der Streitenden, als um der Sache willen. Vor Persönlichkeiten, welche erörtert werden, verschwindet fast das Sachliche. Die Lebendigkeit, Kraft und Derbheit, womit Diesterweg seine Streitfragen zu erörtern pflegt, hat ihn zur Leidenschaftlichkeit verführt und seine in der Einleitung geäußerten edlen Grundsätze in Augenblicken vergessen lassen. Daher ist seine „Abfertigung" mehr geeignet, die Kluft zwischen ihm und seinen Gegnern zu erweitern und „Feindschaft hervorzurufen", statt Annäherung und Verständigung zu bewirken. Was ist der Sache damit gedient? Ich habe mich bereits in dem ersten Artikel gegen den unpassenden Ton in des Herrn Diakonus Peters Gegenschrift ausgesprochen und besonders dessen völlig ungegründete Voraussetzung getadelt, daß Diesterweg aus dem „Berichte" geschöpft habe, und ich kann es Diesterweg nicht verdenken, wenn er in edlem Unwillen diese Anschuldigungen kräftig zurückweis't. Was aber die Gegenschriften von Rönnenkamp und Zerrenner betrifft, so scheint mir Diesterweg viel zu hart mit ihnen verfahren zu sein und Tendenzen in ihnen gefunden zu haben, die sie nicht haben. Diesterweg wird wissen, daß man im Streite oft etwas warm wird, daß der uns völlig ungegründet scheinende Widerspruch gegen eine Sache, an welcher wir mit Liebe hängen, zuweilen ein Gefühl in uns hervorruft, das nahe an das der Erbitterung grenzt, ohne daß wir uns dessen deutlich bewußt sind; daß man sich in der Hitze des Gefechtes wohl manchmal gehen läßt und nicht jedes Wort und jeden Ausdruck mit kalter Ruhe abwägt, daß man sich Wendungen in der Rede erlaubt, bei denen man sich durchaus nichts Unrechtes oder Zweideutiges gedacht hat, die aber Anderen in bösem Sinne genommen erscheinen. Diesterweg hat dieß

selbst bereits erfahren. Mancher Ausdruck in seinen neueren Schriften, sogar in seiner pädagogischen Reise, ist von Anderen falsch und übel gedeutet worden; man hat Tendenzen darin gefunden, die meiner festen Ueberzeugung nach nicht darin liegen. Dennoch beurtheilt er die Gegenschriften von Zerrenner und Rönnenkamp so streng, so hart, und er findet in jedem unbewachten Ausdrucke einen persönlichen Angriff. Nicht auf einzelne Ausdrücke und Redensarten kann es dabei ankommen, der Geist und Charakter des Ganzen muß in Betracht gezogen werden, und man darf den Geist einer Streitschrift nicht nach einzelnen darin vorkommenden Aeußerungen bestimmen, sondern man muß diese vielmehr nach jenem deuten. Ich habe Zerrenner's Gegenschrift, wie die Rönnenkamp's wiederholt gelesen; ich habe allerdings manche Ausdrücke und Redewendungen gefunden, die den Verfassern im Eifer der Vertheidigung entschlüpft zu sein scheinen, und die, aus dem Ganzen genommen, eine üble Deutung zulassen; es mögen selbst manche Ausdrücke einen Anflug von Bitterkeit haben, und es ist vielleicht in einigen seltenen Fällen die feine Scheidelinie zwischen dem Tadel von Grundsätzen und persönlicher Verdächtigung nicht gehörig beachtet worden: aber der ganze Geist jener beiden Gegenschriften ist ehrenhaft, von Persönlichkeiten frei, und die einzelnen Aeußerungen, welche etwa Verstoß erregen können, verdienten milder gedeutet zu werden, als Diesterweg sie deutet. Anklagen im Allgemeinen können nicht immer vermieden werden, wenn man über die Sache spricht, und wie Rönnenkamp, so hat auch Diesterweg sich derselben zuweilen bedient, und der Schreiber dieses hat auch schon manchmal dergleichen ausgesprochen. Man kann, wie Diesterweg selbst andeutet, nicht immer Namen nennen. Kein Mensch wird aber deshalb Jemanden für böswillig halten. weil er einmal eine Anklage im Allgemeinen ausspricht, ohne dieselbe zu beweisen. Gesetzt aber auch, doch nicht zugegeben, daß Zerrenner und Rönnenkamp wirklich persönlich gegen Diesterweg geworden wären, sich also schlechter Waffen bedient hätten, so durfte doch Diesterweg nicht gleiche Waffen gebrauchen; denn er stellt ja den Grundsatz auf, daß der, welcher seine Haltung nicht verliert, und sich nicht einmal der schlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient, allein so handelt, wie es achtungswürdig und ehrenhaft ist. Warum nun aber dennoch so heftige persönliche Angriffe gegen Rönnenkamp und besonders gegen Zerrenner?

Doch lassen wir das Persönliche. Es kann Niemanden, dem

es wirklich um die Sache zu thun ist, angenehm sein, dabei zu verweilen. Fragen wir vielmehr, ob durch Diesterweg's Streitschrift der Streit selbst der Entscheidung näher geführt worden ist.

Die Gegner Diesterweg's hatten ihm als Grundirrthum, auf welchem alle übrigen Einwendungen gegen die wechselseitige Schuleinrichtung beruhten, nachzuweisen versucht, daß er Unterrichtsabtheilungen und Uebungsstufen mit einander verwechselt habe (vgl. den zweiten Abschnitt). Dagegen sagt nun Diesterweg S. 51 ff.: daß er in diesem Grundirrthume darum nicht befangen sei, weil er den Ausdruck Abtheilungen (S. 155, 157. ff. der pädagogischen Reise) in einem doppelten Sinne nehme und darunter bald die Unterrichtsabtheilungen, bald die Uebungsstufen verstehe. Diese Auseinandersetzung ist ihm aber nicht recht gelungen. Jedenfalls hat er sich in der pädagogischen Reise etwas zu dunkel ausgedrückt; man kann dort den Doppelsinn des Wortes Abtheilungen nicht erkennen, es hätte dann doch jedenfalls heißen müssen: „aber darin, daß außer den Hauptabtheilungen die Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen noch in so viele kleinere Abtheilungen gebracht sind rc." Hierauf kommt jedoch nicht viel an. Wichtiger ist, was Diesterweg gegen die Behauptung seiner Gegner sagt, nach welcher die Schüler nur in den Hauptabtheilungen unterrichtet, und in den Uebungsabtheilungen oder Gruppen in dem bereits Begriffenen nur geübt werden. Er fragt nämlich, wie es möglich sei, Kinder, welche auf fünf bis sieben verschiedenen Stufen stehen, zugleich zu unterrichten; und seine Gegner müssen hierauf allerdings klar und bestimmt antworten. Ich weiß nicht, wie diese Antwort ausfallen wird; was mich indessen betrifft, so kann mich Diesterweg's neuer Einwurf nicht irre machen. Ich kann mir nämlich recht gut denken, und Diesterweg selbst giebt es als möglich zu, daß von den oberen Stufen, sowohl im Lesen und Schreiben, als auch im Rechnen, mehrere vom Lehrer zugleich unterrichtet werden können. Beim Lesen und Schreiben leuchtet dies wohl Jedem sogleich ein, aber auch im elementarischen Rechnen kann ein nur irgend geschickter Lehrer vier bis fünf verschiedene Rechenabtheilungen recht gut selbst und zu gleicher Zeit unterrichten und beschäftigen, wie ich aus Erfahrung weiß. Auf unteren Stufen geht dies freilich nicht eben so gut, es ist aber auch da kaum nöthig; denn auf diesen Stufen muß der Uebung weit mehr Zeit gewidmet werden, als dem eigentlichen Unterrichte, damit der Schüler des neu Entwickelten und Begriffenen sich völlig bemächtigen könne. Haben z. B. die Anfangsschüler im elementarischen Rechnen begriffen, wie Zahlen

len zusammengezählt werden, so ist vielleicht fünf- bis sechsmal so viel Zeit erforderlich, um das Zusammenzählen der Zahlen bis zur größten Sicherheit und Fertigkeit einzuüben, als erfordert würde zur Entwickelung des Verfahrens. Aehnliches findet beim Lesen Statt. Wenn die Kleinen zu der Einsicht geführt worden sind, wie zwei Buchstaben verbunden ausgesprochen werden, was oft kaum länger als eine Viertelstunde Zeit erfordert, so ist eine mehrstündige Einübung nöthig. Beim Schreiben liegt es noch klarer am Tage, daß das Nachzeichnen eines Buchstabens von Seiten des Kindes bei weitem mehr Zeit in Anspruch nimmt, als der Unterricht über die Zeichnung desselben von Seiten des Lehrers. Am meisten Schwierigkeit machen freilich in jeder Schule die ersten Anfänger im Lesen, Schreiben und Rechnen, weil sie offenbar eine Zeit lang den meisten unmittelbaren Unterricht verlangen und nicht eher zweckmäßig unter Gehülfen geübt werden können, als bis ein gewisses Ziel erreicht worden ist. In einer Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung muß es aber, meiner Ansicht nach, dem Lehrer gerade leichter werden, diesen Anfängern den erforderlichen unmittelbaren Unterricht zu Theil werden zu lassen, da die Beschäftigungen der übrigen Schülerabtheilungen so geregelt sind. — Die gewöhnlichen Schulen haben statt der Uebungen unter Gehülfen Selbstbeschäftigungen. Wenn ich diese mit jenen Uebungen vergleiche, so bin ich keinen Augenblick zweifelhaft, wem ich den Vorzug geben soll. Bei den stillen Selbstbeschäftigungen ohne Gehülfen versinkt die Mehrzahl der Schüler in Unthätigkeit, und es ist bei ihnen nicht an Erregung des Geistes zu denken. Aber wohl wird der Geist aller Schüler erregt, wenn sie unter höher stehenden Gehülfen sich in dem, was sie begriffen haben, üben, obgleich die geistige Erregung, der Natur der Sache nach, nicht so groß ist, als wenn der Lehrer selbst die Einübung übernehmen könnte.

Außer dem so eben Angeführten findet sich in Diesterwegs „Streitfragen" nichts, was geeignet wäre, über das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung und den Werth derselben eine bestimmtere Entscheidung herbeizuführen; denn Vieles, was er den Vertheidigern der wechselseitigen Schuleinrichtung entgegensetzt, betrifft durchaus nur Nebenfragen, welche bei Seite liegen bleiben müssen, wenn der Streit nicht in leeres Hin- und Herreden ausarten soll, und Anderes ist nur eine Wiederholung dessen, was er bereits in der pädagogischen Reise gegen die wechselseitige Schuleinrichtung gesagt hat. Er kommt immer wieder darauf zurück, daß er in der pädagogischen Reise bewiesen habe, die wechselseitige Schuleinrichtung verkümmere die unmittelbare Einwirkung des

Lehrers auf die Schüler, sie verführe den Lehrer zum Mechanismus und erfordere sehr tüchtige Lehrer. Meine Ansicht über diese und andere Streitpunkte habe ich bereits im dritten Abschnitte dargelegt, und ich kann jetzt nicht wieder darauf zurückkommen. Nur einige der Erwähnung werthe Einzelnheiten will ich noch berühren.

Die Darstellung Diesterwegs ist auch in dieser Schrift ungemein belebt, mitunter aber doch zu rednerisch und declamatorisch, wodurch mancher Leser, ohne sich der Gründe deutlich bewußt zu werden, gegen die wechselseitige Schuleinrichtung sich bestimmen lassen wird. Ich wünschte im Interesse der Sache, daß Diesterweg sich dießmal des rednerischen Schmuckes in seiner Darstellung etwas mehr enthalten haben möchte. Ich bin überzeugt, daß es ihm nur darum zu thun ist, seine Leser durch klare Gründe zu überzeugen, und daß er ihr Urtheil nicht durch das Feuer seiner Rede und durch lebendige Schilderungen bestechen will. Was können die Gegner entgegensetzen? Mit Vortheil nur wieder ähnliche Schilderungen und Declamationen. Ich glaube nicht, daß es ihnen an Stoff dazu fehlen kann, da eine große Menge von gewöhnlich eingerichteten Schulen ihn in reicher Fülle liefern, und wer so viel Talent hat, wie Diesterweg, könnte namentlich die Unordnung, die Anarchie, den Mangel selbst des äußern Lebens in vielen Schulen ohne die wechselseitige Schuleinrichtung mit grellen Farben malen, und dieses Bild dem Bilde entgegensetzen, das Diesterweg von dem Mechanismus und dem Geklapper in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung entwirft. Für die Sache wäre aber dadurch nichts gewonnen; nicht Schilderungen, sondern nur Gründe können entscheiden.

Unter mehreren Stellen, welche meine Behauptung bestätigen, daß hin und wieder zu viel Declamation in Diesterwegs „Streitfragen" vorkommt, wähle ich die Stelle S. 57, weil sie mir noch Gelegenheit zu einer andern Gegenbemerkung giebt. Diesterweg hatte in der pädagogischen Reise gesagt, die wechselseitige Schuleinrichtung habe auf die Methode des Lehrers zunächst gar keinen Einfluß; Herr Diakonus Peters bemerkt dabei, daß jene Schuleinrichtung überall keinen Einfluß auf die Methode habe. Diesterweg läßt sich nun S. 57 der „Streitfragen" also vernehmen: „Indem ich diese Bemerkung des Herrn Peters gegen eine meiner Behauptungen in der pädagogischen Reise niederschreibe, thut es mir leid, daß ich ihm nachgehen muß; denn ich fühle die Unmöglichkeit, daß ihm das klar, begreiflich werde, was ich darauf zu erwiedern habe. Wer nämlich behaupten

kann, daß eine Einrichtung, wie die wechselseitige, gar keinen Einfluß auf die Methode habe, hat von der Methode selbst gar keinen Begriff. Ein Solcher nennt Buchstabiren, Lautiren, Elementiren, was sie in der Normalschule in Eckernförde bis zum Haarspalten ausgebildet haben, die Methode des Lesens u. s. w. Allerdings kann der Lehrer in der wechselseitigen Schule das Eine thun und das Andere; darauf hat sie keinen Einfluß. Aber ist das die Methode? Jene Manieren verhalten sich zu dieser, wie der Buchstabe der Religion zu der Religion selbst. Mache man es Einem klar, was Religion sei, der bisher den Buchstaben für die Sache gehalten! Lehre man Einem, was Frühling sei, der in ihm nur die grünen Bäume sieht, nichts fühlt, als daß es wärmer geworden! Erhebe man Einen zu lebendiger Anschauung, dessen Geist nur mit Begriffen angefüllt gewesen! Vergebliche Mühe! Er versteht von Allem nichts, was man ihm sagt."

„Die Methode ist der Geist, der in der Schule herrscht; ist der Hauch, der den Schüler unsichtbar anweht; ist das Leben, das der Geist des Lehrers in ihm anzündet. Sie steckt nicht in dem Buchstabiren oder Lautiren, nicht in den Tabellen und Kaufnummern, nicht in den grauen und schwarzen Tafeln, nicht in den Tagebüchern und Hülfsprotokollen; sie steckt nirgends, ist auch nirgends zu sehen, weil sie keinen Ort und keine Manieren hat" rc.

Was geht nun aus dieser declamatorischen Stelle hervor? Nichts weiter, als daß Diesterweg unter „Methode" etwas ganz Anderes versteht, als Herr Diakonus Peters und wohl alle Schullehrer darunter verstehen. Allerdings ist der Name Methode für Lehrart nicht recht passend; er ist aber fast allgemein in diesem Sinne im Gebrauche, und es bedurfte bei der Bemerkung des Herrn Diakonus Peters höchstens der Gegenbemerkung, daß die wechselseitige Schuleinrichtung auf die Lehrart (nicht auf die Methode) gar keinen Einfluß habe, einer Gegenbemerkung, die Herrn Peters übrigens gar nicht würde getroffen haben, da er eben Methode nach dem allgemein üblichen Gebrauche für Lehrart genommen hatte. Und was ist nun Methode nach Diesterweg? Der Geist, der in der Schule lebt, der Hauch, der den Schüler unsichtbar anweht, das Leben, das der Geist des Lehrers in ihm entzündet. Das ist ein ganz ungewöhnlicher Gedanke. Die pädagogischen Begriffe sind bereits häufig unbestimmt und mehrdeutig; vermehren wir doch diese Unbestimmtheit nicht dadurch, daß wir unter Methode auch noch den in der Schule lebenden und die Schüler erregenden Geist verstehen. In dem „Wegweiser" versteht Diesterweg unter Methode etwas Anderes.

len. So und nicht anders darf eine den Geist achtende Regierung in dieser und ähnlichen Sachen verfahren. Wenn in Dänemark die rühmlichen Absichten des Königs und seiner nächsten Räthe auf ähnliche Art wären ausgeführt worden, so würde die wechselseitige Schuleinrichtung in seinen Provinzen wohl nicht so verbreitet sein, als sie es ist; es würden aber auch nicht so viel Mißgeburten zur Welt gekommen sein. Denn nur diejenigen Lehrer würden sie angenommen haben, die aus freier Ueberzeugung sich dafür erklären konnten; eine Menge Anderer aber, die sie nur, halb gezwungen, in ihre Schulen einführten, und die deshalb mit ihr nie etwas Leidliches werden leisten können, würden sie von sich gewiesen haben. Dieß wäre eben so für die Schulen, wie für die wechselseitige Schuleinrichtung an sich nur ein Gewinn gewesen.

Wer den Gang des Schulwesens und namentlich die Einführung neuer Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen in der Wirklichkeit kennt, konnte mit Sicherheit vermuthen, daß es in den Herzogthümern mehrere recht gute Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung geben würde, daß sich dagegen noch mehr solche Schulen finden würden, in welchen diese Schuleinrichtung von weniger tüchtigen Lehrern zu einem Zerrbilde gemacht worden ist. Wer vorzugsweise die guten Schulen kennen lernt, wird für die wechselseitige Schuleinrichtung gewonnen; wer dagegen vorzüglich auf die schlechten achtet, wer die Unordnung und den Mechanismus, der darin herrschen mag, mit eigenen Augen schaut, wird dagegen eingenommen. Beide Theile kommen aber nicht zusammen, weil jeder nur von der wechselseitigen Schuleinrichtung spricht, welche sich ihm aufgedrängt hat.

Diese Vermuthung von der eigentlichen Differenz zwischen den Verfechtern und den Bestreitern der wechselseitigen Schuleinrichtung, welche durch die Lectüre der hierher gehörigen Schriften und durch mehrfache Nachrichten über Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung in mir erzeugt wurde, fand überraschende Bestätigung in einem, vor einigen Tagen von Freundeshand aus Schleswig mir zugekommenen Schreiben. Der Verfasser desselben, an dessen Unpartheilichkeit zu zweifeln ich nicht den geringsten Grund habe, sagt darin ungefähr Folgendes: Nicht in allen Schulen, in welchen die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt ist, besteht dieselbe so geregelt, als in der Normalschule zu Eckernförde und in manchen anderen Schulen. Es giebt Hunderte von Schulen, in welche diese Einrichtung nur dem größern oder kleinern Theile nach eingeführt ist. Mancher gute Lehrer erlaubt sich vielfach zweckmäßige Abänderungen und Abkürzungen, und es kommt so

manche Verbesserung zum Vorschein, die aber in der Normalschule nicht beachtet oder gar verachtet wird. Was aber der mechanische Kopf, der schwache Lehrer, der träge Schulhalter mit dieser Schuleinrichtung anfängt, können Sie denken. Er stellt Gehülfen hin, läßt alles bunt durch einander gehen, führt keine Protokolle, beschäftigt sich während der sich selbst haltenden Schule öfters mit Allotrien. Diese nicht musterhafte wechselseitige Schuleinrichtung findet sich noch in keiner Schrift genau beschrieben, und das Uebel schleicht im Finstern. Wenn Männer wie Pastor Bolten, Dr. Diesterweg und verschiedene Journalisten gegen die wechselseitige Schuleinrichtung auftraten und dieselbe tadelten, so war gewöhnlich diese schlechte wechselseitige Schuleinrichtung gemeint. Im Ganzen, so fährt der Verfasser des Schreibens fort, will diese Sache kein rechtes Glück mehr bei uns machen; sie fängt an, sich zu überleben. Vom Throne ging der Anstoß zur Einführung derselben aus, daher die schnelle Verbreitung und der Enthusiasmus Einiger. Im Herzogthume Schleswig sind 630 Bürger- und Landschulen, und vor Kurzem war die wechselseitige Schuleinrichtung nur in 194 Schulen völlig und in 138 Schulen zum Theile eingeführt. Ueber Holstein kann ich im Augenblicke nichts Genaues berichten. Daß aber dort das Verhältniß diesem ähnlich sich gestaltet, weiß ich. Die herrschende Ansicht über die wechselseitige Schuleinrichtung bei dem gebildeten Publikum und den meisten Beamten ist die, daß dieselbe in der Hand eines tüchtigen Lehrers und in einer überfüllten, gemischten Schule wohl zu gebrauchen sei und allerdings Vortheile bringe, daß man aber auch ohne sie durch einen guten Unterlehrer in einer Elementarschule dasselbe ausrichten könne.

Aus dem Mitgetheilten geht keineswegs hervor, daß die wechselseitige Schuleinrichtung, ihrem Wesen nach betrachtet, nichts tauge, sondern es erhellet nur so viel daraus, daß die schnelle Verbreitung derselben in den Herzogthümern durch künstliche Mittel bewirkt worden ist, und daß dort früher oder später eine Reaction eintreten wird, eintreten muß. Wir werden uns dies in Deutschland zur Lehre dienen lassen. Zugleich ersieht man daraus auch, worauf diejenigen ihr Augenmerk richten müssen, welche künftig in die Herzogthümer reisen, um die wechselseitige Schuleinrichtung dort kennen zu lernen. Sie dürfen nicht blos die Normalschulen und diejenigen Schulanstalten besuchen und beobachten, in denen die wechselseitige Schuleinrichtung völlig geregelt besteht; sie müssen nun vor Allem auch in solche Schulen gehen, wo sie unter anderen Formen auftritt.

geistbildenden Unterricht und wahrhafte Erziehung.*) Ohne dieselbe steigt die Gefahr, daß durch ausgebildete, unabänderliche Form des Ganges beim Unterrichte und bei der Thätigkeit der Kinder in der Schule der belebende, frische Geist gefesselt oder erdrückt werde; der, als spiritus creator et rector, das Feld behalten muß für und für."

Das ist richtig, sehr richtig; nur möchte ich bei 1 und 2 noch zur Vorsicht rathen. Mag auch in zehn oder hundert Schulen die wechselseitige Schuleinrichtung faule Früchte tragen: schiebt die Schuld davon nur nicht zu schnell auf die Einrichtung selbst!

Ich eile nicht ohne alle Besorgniß zum Schlusse. Natürlich kann ich nicht wissen, ob die Acten des Streites über die wechselseitige Schuleinrichtung vor der Hand geschlossen sind oder nicht. Für immer sind sie gewiß nicht geschlossen. Wenn der Streit noch fortgeht, so ist, um der Entscheidung desselben näher zu kommen, meines Erachtens Folgendes nothwendig:

1) Es muß angegeben werden, ob unter wechselseitiger Schuleinrichtung ganz genau die Schuleinrichtung verstanden wird, welche in der Normalschule zu Eckernförde und in anderen dänischen Schulen besteht. Geschieht dieses nicht, dann streiten wir uns um Worte. Die Vertheidiger der wechselseitigen Schuleinrichtung geben zu, daß dieselbe der Verbesserung fähig sei; man darf darum nicht Alles, was in jenen Schulen dazu gerechnet wird, als mit ihr nothwendig verbunden ansehen.
2) Es muß genau angegeben werden, welche andere Schuleinrichtung, als die wechselseitige, dasselbe oder mehr leistet, als diese; oder mit anderen Worten: es muß klar aus einander gesetzt werden, wie ein Lehrer in einer Schule

*) Darum noch sorgfältigere Auswahl der Seminarlehrer und Seminarleiter! Der edle von Rochow sagte einmal: „Ein Lehrer ist eine sehr wichtige Person; aber ein Lehrer der Lehrer sein, das ist so etwas Großes und Wichtiges, daß, wenn die Stelle eines solchen vakant ist und wieder besetzt werden soll, dieß eigentlich eine Angelegenheit wäre, um welcher willen ein allgemeiner Bettag im Lande angeordnet werden möchte! — Denn ein Mißgriff hierbei wirkt in unendlicher Progression selbst auf die späteste Nachkommenschaft fort". Die Hand auf's Herz, ihr, die ihr die Lehrer der Lehrer beruft! Habt ihr sie immer in diesem Sinne gewählt? Wohl euch, tausendfachen Dank euch, wenn ihr es thatet!

a) 100 Kinder vom sechsten bis zum vierzehnten, oder
b) 100 Kinder vom sechsten bis zum zehnten, oder
c) 100 Kinder vom sechsten bis zum achten Lebensjahre zweckmäßig unterrichten, üben und beschäftigen könne, ohne von der wechselseitigen Schuleinrichtung irgend etwas, oder doch das Wesentliche zu Hülfe zu nehmen. Es bestehen zwar gar viele Schulen, wie die bezeichneten, ohne wechselseitige Schuleinrichtung; aber ich möchte keine von denen, die ich kenne, als Muster aufstellen.

2) Es muß genau angegeben werden, was an der wechselseitigen Schuleinrichtung gut ist und was also von ihr in die gewöhnlichen Schulen übergetragen werden kann.

Nachtrag.

Diesterweg theilt in den „Streitfragen" S. 108 ff. aus dem „Schulblatte für die Provinz Brandenburg" zwei Urtheile mit, das eine vom Regierungsrathe Strietz, das andere vom Provinzialschulrathe Otto Schulz. Ich kann nicht unterlassen, diese beiden Urtheile zu berühren. Der Erstere ist der Ansicht: die feste Begrenzung des Unterrichtsstoffes und die genaue Abstufung der einzelnen Pensa ist von der wechselseitigen Schuleinrichtung zu benutzen; es ist wünschenswerth, daß hier und dort eine vollständig ausgebildete Schule des wechselseitigen Schulunterrichts als Musterschule aufgestellt werde; aber die Verallgemeinerung solcher Schulen ist eben so wenig wünschenswerth, als ausführbar.

Herr Provinzialschulrath Otto Schulz unternahm im Frühjahre 1836 eine amtliche Reise nach Magdeburg und Aschersleben zur Kenntniß der wechselseitigen Schuleinrichtung. In seinem amtlichen Berichte darüber sagt er unter Anderem: die unleugbaren Vortheile der wechselseitigen Schuleinrichtung bestehen in Folgendem:

1) Der Lehrer wird durch die wechselseitige Schuleinrichtung genöthigt, nach einem festen Plane zu unterrichten.
2) Die wechselseitige Schuleinrichtung macht es möglich, jeden Schüler dem jedesmaligen Standpunkte seiner Vorkenntnisse und seiner geistigen Entwickelung gemäß zu beschäftigen.
3) Die Einrichtung bringt Leben und Selbstthätigkeit in die Beschäftigungen der Schüler.
4) Auch die äußere Ordnung trägt mit dazu bei, die Jugend an Gehorsam zu gewöhnen.
5) Für ganz verwerflich halte ich die auch anderwärts vorkom-

mende Warnungs- und Straftafel, für deren Anwendung sehr bestimmte Regeln gegeben werden.

6) Den Vorzug, daß nach der wechselseitigen Schuleinrichtung eine größere Anzahl von Kindern, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung zweckmäßig unterrichtet werden könne, möchte ich ihr keineswegs zugestehen.

Für ausführbar halte ich es, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung ein Lehrer achtzig bis neunzig Schüler, auch wenn sie auf sehr verschiedenen Stufen der geistigen Entwickelung stehen, dennoch zweckmäßig unterrichte, was bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung zwar auch verlangt, aber gewiß nur selten und in sehr beschränktem Maße geleistet wird.

Aeußerst empfehlenswerth und der jetzt bestehenden Schuleinrichtung in jedem Falle vorzuziehen, scheint mir die wechselseitige Schuleinrichtung bei allen denjenigen Elementarschulen, welche die ganze Bildung in einer oder höchstens in zwei Klassen abschließen sollen; einen besonders günstigen Erfolg aber würde ich mir von der wechselseitigen Schuleinrichtung versprechen, wenn der Lehrer sich zur Beschäftigung derjenigen Abtheilungen, die er nicht selbst unterrichten kann, einiger Schulamtspräparanden bedienen könnte.

Es kann bei dem Interesse, welches man von so vielen Seiten her an der wechselseitigen Schuleinrichtung nimmt, nicht fehlen, daß in Deutschland zu den bis jetzt schon bestehenden Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung noch manche neue Schule dieser Art hinzukommen wird; hält es doch selbst Herr Regierungsschulrath Strietz, obgleich sein Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung ein ungünstiges ist, für wünschenswerth, daß hier und dort eine vollständig ausgebildete Schule der wechselseitigen Schuleinrichtung als Musterschule aufgestellt werde. Es wird daher nicht überflüssig sein, wenn ich einige Worte über die Errichtung von dergleichen Schulen sage. Es ist dabei meiner Meinung nach größere Vorsicht nöthig, als zuweilen angewendet worden ist. Wie leicht kann nicht die wechselseitige Schuleinrichtung in falschem Lichte erscheinen, ja, ganz in Mißkredit kommen, wenn man bei Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung in eine Schule nicht alle Sorgfalt anwendet, damit auch wirklich ein Musterbild entstehe. Vor allen Dingen darf man mit dieser Schuleinrichtung nicht Lehrer behelligen, welche dieselbe nicht nur nicht genau kennen, sondern die nicht einmal ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit anerkennen, die schon von vorn herein dagegen eingenommen sind, die sie ohne Liebe und Eifer gebrauchen. Unter solchen Lehrern muß die wechselseitige Schuleinrichtung nothwendig verzerrt werden,

und Jedermann wird aus ihrer Schule völlig unbefriedigt wieder weggehen und mindestens starke Zweifel an der Vortrefflichkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung davontragen, wenn er nicht etwa ganz gegen sie eingenommen wird. Eben so wenig darf man die wechselseitige Schuleinrichtung in solche Schulen einführen, denen Lehrer vorstehen, die eben erst aus der Lehrerbildungsanstalt herausgetreten sind und nach einem oder zwei Jahren ihre Stelle mit einer andern vertauschen. Ein angehender Lehrer kann keine Musterschule begründen, und bei öfterem Lehrerwechsel kann keine Schuleinrichtung, am wenigsten die wechselseitige Schuleinrichtung, gedeihen. Wenn eine Schule der wechselseitigen Schuleinrichtung errichtet werden und andern zum Vorbilde dienen soll, so wähle man einen Lehrer von vorzüglichen Kenntnissen, von nicht gewöhnlicher Lehrgeschicklichkeit und gereifter Erfahrung, einen Lehrer, der mit Liebe und Eifer und mit der Ueberzeugung von dem Werthe der Sache sich der wechselseitigen Schuleinrichtung hingiebt, einen Lehrer, welcher nicht nur durch das Studium der wichtigsten Schriften mit dem Geiste dieser Einrichtung sich vertraut gemacht, sondern der auch in einer anerkannten Musterschule, etwa der in Eckernförde, die wechselseitige Schuleinrichtung in der Wirklichkeit genau beobachtet hat. Ist ein solcher Lehrer gefunden, so überlasse man ihm, die äußeren Formen der wechselseitigen Schuleinrichtung sich selbst zu schaffen. Ein wahrhaft geistiger Lehrer verträgt es nicht, daß man ihn an solche Formen bindet, die ihm nur von Außen gegeben sind. Auf diese Art wird man freilich wohl schwerlich eine Schule erhalten, welche der Eckernförder Normalschule wie ein Ei dem andern gleicht. Was schadet aber das? Es kommt, meiner Meinung nach, nicht darauf an, ein genaues Abbild irgend einer Schule mit wechselseitiger Schuleinrichtung in Schleswig und Holstein zu erhalten, sondern eine Schule, welche den Beweis liefert, daß und wie die wechselseitige Schuleinrichtung mit Vortheil in's Leben treten könne. Wenn man anders, als ich eben angegeben habe, bei der Errichtung von Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung zu Werke geht, so setzt man sich der Gefahr aus, schlechte Schulen dieser Art zu erhalten, welche der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht Freunde, sondern nur Gegner gewinnen.

V.

Was ist die Schule?

1.

Wie überhaupt Jeder, dem ein Geschäft irgend einer Art obliegt, über die Natur und das Wesen desselben nachdenken muß, wenn er es mit Treue, Umsicht und Nutzen betreiben will: so hat der Lehrer wohl vor Vielen Ursache zu diesem Nachdenken. Denn sein Beruf ist geistiger Art, und das Geistige kann nicht so leicht durchschaut werden, als das, was der Sinnenwelt angehört; und derselbe hat auf das Wohl oder Wehe vieler Menschen nicht unbedeutenden Einfluß. Ob aber wohl auch alle Lehrer sich die obige Frage vorgelegt, ernstlich darüber nachgedacht, und sich dieselbe richtig zu beantworten gesucht haben? Gewiß werden Viele ein ehrliches Ja hierauf antworten können, aber Mancher wird auch reuig an seine Brust schlagen und mit jenem Zöllner ausrufen müssen: Herr, sei mir Sünder gnädig! Doch auch diejenigen, welche vor dem Antritte ihres Lehramtes, oder nach demselben, das Wesen ihres Berufes sich klar zu machen gesucht haben, müssen sich noch fragen: Hast du die Sache auch nicht zu leicht genommen? Hast du die hohe Bedeutung jener Frage auch vollkommen begriffen? Hast du gewußt, wie viel von ihrer Beantwortung abhängt? Bist du nicht blos bei dem stehen geblieben, was Andere darüber sagten? Hast du vielleicht nur in blindem Glauben das hingenommen, was du von deinen Lehrern hörtest, oder irgendwo lasest? Bist du wohl durch die Schale hindurch bis zum Kerne gedrungen? Hast du deinen Verstand nicht durch Irrlichter blenden, durch Vorurtheile bethören lassen? — Solche und ähnliche Fragen muß sich wohl Jeder von Zeit zu Zeit vorlegen, der nicht etwa von Dünkel und Eigensucht aufgebläht das Rechte für immer gefunden zu haben, und nun auf dem Kissen der Trägheit ausruhen zu können glaubt.

Ich darf daher wohl auf Nachsicht und Verzeihung rechnen, wenn ich die Leser veranlasse, mit mir über die Frage nachzudenken: was denn die Schule eigentlich sei. Manchem von

ihnen, der bis jetzt im Helldunkel sich befand, wird vielleicht dadurch ein Licht angezündet, das ihm seinen Beruf ganz anders erscheinen läßt, als er ihm bisher erschien; Andere erhalten dadurch Gelegenheit, ihre Ansichten einer Prüfung und Revision zu unterwerfen, und sie werden vielleicht durch wiederholtes Nachdenken von einer irrigen oder halbwahren Ansicht geheilt, oder die Wahrheit dessen, was sie bereits fanden, wird dadurch gehoben, bestärkt und in ein noch helleres Licht gesetzt.

Was ist die Schule? Auf den ersten Anblick scheint die Antwort auf diese Frage so leicht zu sein, daß es sonderbar vorkommen mag, sie hier aufzuwerfen. Man hört und lies't ja so oft, daß die Schule eine Unterrichtsanstalt für unerwachsene Menschen sei, und die Erfahrung ruft uns dieses so laut zu, daß gar kein Zweifel mehr darüber entstehen kann. Die Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, damit sie dort unterrichtet werden; der Staat stellt uns Lehrer an, mit der ausdrücklichen Weisung, unsere Schüler gut zu unterrichten; Niemand erwartet von uns etwas Anderes, als Unterricht. Wozu also Umwege und tiefsinnige oder wenigstens weitschichtige Untersuchungen, da die Sache so klar ist? — Das ließe sich wohl hören, wenn nur auch wirklich Alle damit einverstanden wären. Dem ist aber nicht so. Ohne für jetzt noch den Begriff des Unterrichts näher zu untersuchen, so versteht man doch im Allgemeinen darunter eine Einwirkung auf das Erkenntnißvermögen, eine Bildung des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes und der Vernunft. Auf die beiden andern Hauptvermögen der Seele, das Gefühl und den Willen, bezieht sich (das wird Jeder im Voraus einräumen) der Unterricht nicht, wenigstens nicht unmittelbar. In unserer Zeit verlangt man aber von der Schule häufig mehr, als Bildung des Erkenntnißvermögens; man steigert seine Ansprüche an sie höher; man fordert von ihr, daß sie den ganzen Menschen, daß sie alle Kräfte der Seele in Anspruch nehmen solle, auch das Gefühl und den Willen. Man will die Schule nicht blos als Unterrichtsanstalt gelten lassen, sondern sie zu einer Erziehungsanstalt erheben. Daß dem so sei, davon liefern eine Menge von Erziehungsschriften Beweis genug. Es geht aber hieraus wohl hervor, daß wir mit unserer Antwort nicht so leicht zum Ziele kommen können.

Die Schule soll eine Erziehungsanstalt sein! Diese Forderung ist laut und häufig genug gemacht worden; hätten nur diejenigen, die sie machten, sich auch immer etwas Klares dabei gedacht. Viele von ihnen mögen aber wohl nur eine sehr unklare

Vorstellung von dem Sinne gehabt haben, der darin liegt. Im Allgemeinen kann jene Behauptung eine doppelte Bedeutung haben; gewöhnlich aber wollte man, mehr oder weniger bewußtvoll, damit bezeichnen, daß die Schule nicht blos durch Unterricht das Erkenntnißvermögen ihrer Zöglinge ausbilden, sondern auch durch andere Mittel, durch Gewöhnung und Beispiel, das Gefühl und den Willen bilden, und sie auf das Rechte und Gute hinlenken solle. Man wollte also hiermit der Schule auch das zuweisen, was man wohl im Gegensatze gegen den Unterricht sittliche Erziehung zu nennen pflegt, und man erklärte geradezu diese sittliche Erziehung für weit wichtiger, als den Unterricht, und wollte darum die Schule nicht mehr für eine Unterrichtsanstalt gelten lassen, sondern sie zu einer Erziehungsanstalt machen.

Wenn man auch dabei von einer verkehrten Ansicht von dem Unterrichte ausging, durch welche demselben seine Wichtigkeit größtentheils benommen wurde, so war doch der Zweck, den man im Allgemeinen hatte, gewiß schön und erhaben. Denn was läßt sich Edleres denken, als einen Menschen, der Gefühl für das Rechte und Gute hat, und dessen Wille auf die Tugend hingerichtet ist? Steht einem solchen Menschen nicht derjenige weit nach, der blos — unterrichtet ist? Allerdings, wenigstens bei der gewöhnlichen Bedeutung, die man dem Unterrichte beilegt. Man könnte daher auch gar nichts gegen die Forderung einwenden, daß die Schule eine Erziehungsanstalt werden solle, wenn dies nur überhaupt möglich wäre.

Es ist aber unmöglich! Wenn wir nach den Bedingungen fragen, unter denen eine Erziehung in dem angedeuteten Sinne gedeihen kann, und wenn wir dann untersuchen, ob in der Schule diese Bedingungen da sind oder da sein können, so wird sich uns diese Unmöglichkeit klar vor die Augen stellen. Die vorzüglichsten Mittel dieser Erziehung, die das Gefühl und den Willen zum Schönen und Guten bilden will, sind Gewöhnung, Beispiel, Benuzzung und rechte Leitung aller Einflüsse auf das Kind. Laßt uns nun, meine lieben Amtsbrüder, diese Mittel etwas näher in's Auge fassen. Die Gewöhnung zum Guten kann nur durch lange, unausgesetzte Uebung erzeugt werden. Willst du also dein Kind zum Guten gewöhnen, so mußt du ihm zuerst Gelegenheit geben, nicht nur eine gute Handlung zu verrichten, ein schönes Gefühl zu äußern, sondern das Gute in den mannichfaltigsten Gestalten zu üben, und die schönsten Gefühle aller Art in sich zu erwecken und zu nähren; und du mußt es dann durch geeignete

Mittel dahin bringen, daß es stets gut handle, damit dadurch nach und nach das Gute ihm zur andern Natur werde.

Wenn wir nun fragen, ob eine vollständige Gewöhnung zum Guten in der Schule möglich ist, so kann die Antwort wohl nur verneinend ausfallen. Nur in dem elterlichen Hause vereinigen sich alle Bedingungen, unter denen ein sicherer Erfolg der Gewöhnung zu erwarten ist. In der Schule finden sie nur in einem sehr unvollkommenen Grade Statt. Die Schule kann ihren Schülern nur wenig Gelegenheit geben, gut zu handeln. Ihr Kreis ist zu beschränkt; es steht ihr nicht die Mannichfaltigkeit des Lebens zu Gebote; sie kann den Schüler nicht in die verschiedenartigsten Lagen setzen; die Verhältnisse in ihr sind einförmig und beschränkt. Zudem fehlt es ihr an Zeit, dem Schüler die so nothwendige Uebung zu verschaffen. Sie nimmt ihm nur den kleinsten Theil des Tages in Anspruch, und oft ist er ganze Tage, ja Wochen von ihr abwesend. Wer sollte da nicht einsehen, daß eine wahre Gewöhnung unmöglich sei?

Es ist wahr, die Schule kann und soll den Schüler auch an einzelne Tugenden gewöhnen, z. B. an Fleiß, an Friedfertigkeit, an Gehorsam, an Reinlichkeit. Aber diese Gewöhnung ist und bleibt sehr unvollständig und ungenügend. Der Fleiß und die Thätigkeit, woran der Lehrer den Schüler gewöhnen kann und soll, bezieht sich nur auf sehr wenige Gegenstände, und die Gewöhnung bleibt daher immer nur einseitig. Eben dieß ist mit der Reinlichkeit der Fall. Wie könnte ein Lehrer wähnen, seinen Schüler überhaupt und vollständig an Reinlichkeit gewöhnt zu haben, wenn er ihn dazu gebracht hat, reinlich in der Schule zu erscheinen, seine Bücher und die Schulgeräthschaften nicht zu beschmuzzen? Kann er auch sicher sein, daß derselbe in jedem Falle außer der Schule reinlich, daß die Reinlichkeit ihm zur andern Natur geworden ist? Mit dem Gehorsam und der Friedfertigkeit verhält es sich nicht anders. Der Lehrer hat zwar Mittel, diese Tugenden dem Schüler anzueignen in Bezug auf die Schulverhältnisse, aber kann dieß wohl an sich einen allgemeinen und dauernden Einfluß auf die übrigen Lebensverhältnisse desselben haben? Zuweilen vielleicht, aber sehr oft nicht. An viele Tugenden kann der Schüler in der Schule gar nicht gewöhnt werden, weil hierzu die Gelegenheit ganz fehlt. Man denke an die Tugend der Menschenliebe, der Mäßigkeit, der Ehrlichkeit, der Höflichkeit, der Uneigennützigkeit, des Mitleids, der Schamhaftigkeit u. s. w. Welche Mittel stehen dem Lehrer zu Gebote, diese Tugenden dem Schüler anzueignen? Und wenn ja einige Gelegenheit hierzu nicht ganz fehlen sollte, wie wenig kann doch geleistet werden im Verhältniß zu dem,

was

was nöthig ist, damit in den Kindern diese Tugenden ganz heimisch werden?

Das zweite Erziehungsmittel ist das Beispiel. Wie mächtig dieses auf das Kind wirkt, ist bekannt, und wie wichtig es in der Erziehung ist, wurde schon oft nachgewiesen. Wenn es aber auf die ganze sittliche Bildung des Kindes wirklich Einfluß erhalten soll, so muß das Kind es immer vor Augen haben, und zwar wiederum unter den mannichfaltigsten Gestaltungen und in den verschiedensten Lagen und Verhältnissen. Der Vater und die Mutter, so wie die ältern Geschwister und die andern zur Familie gehörenden Personen, haben die mannichfachste Gelegenheit, durch ihr Beispiel auf die sittliche Bildung des Kindes zu wirken. Denn das Kind hat sie immer vor Augen, sieht ihr Walten in allen Verhältnissen des häuslichen Lebens, sieht ihr Benehmen gegen Andere, merkt auf ihre nicht ängstlich abgemessene und bewachte Rede, hat ihr Handeln in dem bürgerlichen Leben und in ihrem Geschäfte vor Augen, sieht ihr Verhalten im Glück und Unglück. Es ist natürlich, daß diese Beispiele, welche dem Kinde im Hause unaufhörlich entgegentreten, den mächtigsten, und wenn sie gut sind, den wohlthätigsten Einfluß auf die Bildung des Gemüths und die Gestaltung des Charakters haben müssen; es ist aber auch natürlich, daß fast jedes andere Beispiel vor dem häuslichen in den Hintergrund treten wird.

Es ist wahr, auch der Lehrer kann durch sein Beispiel auf die Schüler wirken, aber nur höchst unvollkommen. In der Schule befinden sich die Kinder und der Lehrer nicht in einem natürlichen Verhältnisse, sondern mehr in einem künstlichen. Die Anzahl der Fälle, in denen der Lehrer mit seinem Beispiele vorleuchten kann, ist sehr beschränkt, und auch da, wo er es im Stande ist, fehlt die Vielseitigkeit und Mannichfaltigkeit, wodurch allein das Beispiel einen dauernden und bildenden Einfluß gewinnen kann. Du kannst deinem Schüler das Beispiel der Ordnungsliebe, der Freundlichkeit, der Geduld und Nachsicht geben, aber immer nur in Bezug auf die beschränkten Schulverhältnisse. Es ist dir aber unmöglich, die Menschenliebe, den Gehorsam gegen Obere und gegen die göttlichen und bürgerlichen Gesetze, die Geduld im Leiden, die Demuth im Glücke, die Wohlthätigkeit, die Versöhnlichkeit, den Muth in Widerwärtigkeiten, die Redlichkeit gegen Andere, und andere Tugenden bildlich an dir zu zeigen; und wenn du ja hierzu Gelegenheiten fändest, so werden sie so selten sein, daß du unmöglich glauben kannst, dein Beispiel werde

Mittel dahin bringen, daß es stets gut handle, damit dadurch nach und nach das Gute ihm zur andern Natur werde.

Wenn wir nun fragen, ob eine vollständige Gewöhnung zum Guten in der Schule möglich ist, so kann die Antwort wohl nur verneinend ausfallen. Nur in dem elterlichen Hause vereinigen sich alle Bedingungen, unter denen ein sicherer Erfolg der Gewöhnung zu erwarten ist. In der Schule finden sie nur in einem sehr unvollkommenen Grade Statt. Die Schule kann ihren Schülern nur wenig Gelegenheit geben, gut zu handeln. Ihr Kreis ist zu beschränkt; es steht ihr nicht die Mannichfaltigkeit des Lebens zu Gebote; sie kann den Schüler nicht in die verschiedenartigsten Lagen setzen; die Verhältnisse in ihr sind einförmig und beschränkt. Zudem fehlt es ihr an Zeit, dem Schüler die so nothwendige Uebung zu verschaffen. Sie nimmt ihm nur den kleinsten Theil des Tages in Anspruch, und oft ist er ganze Tage, ja Wochen von ihr abwesend. Wer sollte da nicht einsehen, daß eine wahre Gewöhnung unmöglich sei?

Es ist wahr, die Schule kann und soll den Schüler auch an einzelne Tugenden gewöhnen, z. B. an Fleiß, an Friedfertigkeit, an Gehorsam, an Reinlichkeit. Aber diese Gewöhnung ist und bleibt sehr unvollständig und ungenügend. Der Fleiß und die Thätigkeit, woran der Lehrer den Schüler gewöhnen kann und soll, bezieht sich nur auf sehr wenige Gegenstände, und die Gewöhnung bleibt daher immer nur einseitig. Eben dieß ist mit der Reinlichkeit der Fall. Wie könnte ein Lehrer wähnen, seinen Schüler überhaupt und vollständig an Reinlichkeit gewöhnt zu haben, wenn er ihn dazu gebracht hat, reinlich in der Schule zu erscheinen, seine Bücher und die Schulgeräthschaften nicht zu beschmutzen? Kann er auch sicher sein, daß derselbe in jedem Falle außer der Schule reinlich, daß die Reinlichkeit ihm zur andern Natur geworden ist? Mit dem Gehorsam und der Friedfertigkeit verhält es sich nicht anders. Der Lehrer hat zwar Mittel, diese Tugenden dem Schüler anzueignen in Bezug auf die Schulverhältnisse, aber kann dieß wohl an sich einen allgemeinen und dauernden Einfluß auf die übrigen Lebensverhältnisse desselben haben? Zuweilen vielleicht, aber sehr oft nicht. An viele Tugenden kann der Schüler in der Schule gar nicht gewöhnt werden, weil hierzu die Gelegenheit ganz fehlt. Man denke an die Tugend der Menschenliebe, der Mäßigkeit, der Ehrlichkeit, der Höflichkeit, der Uneigennützigkeit, des Mitleids, der Schamhaftigkeit u. s. w. Welche Mittel stehen dem Lehrer zu Gebote, diese Tugenden dem Schüler anzueignen? Und wenn ja einige Gelegenheit hierzu nicht ganz fehlen sollte, wie wenig kann doch geleistet werden im Verhältniß zu dem,

was

was nöthig ist, damit in den Kindern diese Tugenden ganz heimisch werden?

Das zweite Erziehungsmittel ist das Beispiel. Wie mächtig dieses auf das Kind wirkt, ist bekannt, und wie wichtig es in der Erziehung ist, wurde schon oft nachgewiesen. Wenn es aber auf die ganze sittliche Bildung des Kindes wirklich Einfluß erhalten soll, so muß das Kind es immer vor Augen haben, und zwar wiederum unter den mannichfaltigsten Gestaltungen und in den verschiedensten Lagen und Verhältnissen. Der Vater und die Mutter, so wie die ältern Geschwister und die andern zur Familie gehörenden Personen, haben die mannichfachste Gelegenheit, durch ihr Beispiel auf die sittliche Bildung des Kindes zu wirken. Denn das Kind hat sie immer vor Augen, sieht ihr Walten in allen Verhältnissen des häuslichen Lebens, sieht ihr Benehmen gegen Andere, merkt auf ihre nicht ängstlich abgemessene und bewachte Rede, hat ihr Handeln in dem bürgerlichen Leben und in ihrem Geschäfte vor Augen, sieht ihr Verhalten im Glück und Unglück. Es ist natürlich, daß diese Beispiele, welche dem Kinde im Hause unaufhörlich entgegentreten, den mächtigsten, und wenn sie gut sind, den wohlthätigsten Einfluß auf die Bildung des Gemüths und die Gestaltung des Charakters haben müssen; es ist aber auch natürlich, daß fast jedes andere Beispiel vor dem häuslichen in den Hintergrund treten wird.

Es ist wahr, auch der Lehrer kann durch sein Beispiel auf die Schüler wirken, aber nur höchst unvollkommen. In der Schule befinden sich die Kinder und der Lehrer nicht in einem natürlichen Verhältnisse, sondern mehr in einem künstlichen. Die Anzahl der Fälle, in denen der Lehrer mit seinem Beispiele vorleuchten kann, ist sehr beschränkt, und auch da, wo er es im Stande ist, fehlt die Vielseitigkeit und Mannichfaltigkeit, wodurch allein das Beispiel einen dauernden und bildenden Einfluß gewinnen kann. Du kannst deinem Schüler das Beispiel der Ordnungsliebe, der Freundlichkeit, der Geduld und Nachsicht geben, aber immer nur in Bezug auf die beschränkten Schulverhältnisse. Es ist dir aber unmöglich, die Menschenliebe, den Gehorsam gegen Obere und gegen die göttlichen und bürgerlichen Gesetze, die Geduld im Leiden, die Demuth im Glücke, die Wohlthätigkeit, die Versöhnlichkeit, den Muth in Widerwärtigkeiten, die Redlichkeit gegen Andere, und andere Tugenden bildlich an dir zu zeigen; und wenn du ja hierzu Gelegenheiten fändest, so werden sie so selten sein, daß du unmöglich glauben kannst, dein Beispiel werde

bleibenden Eindruck auf das Kind machen und seiner Willenskraft eine feste Richtung auf das Gute geben.

Es wird wohl hieraus klar werden, daß zwar Gewöhnung und Beispiel in der Schule nicht unmöglich sind, daß sie aber nur unvollkommen und einseitig angewendet werden können. Wir gehen aber noch weiter. Zu der sittlichen Erziehung, wie wir sie hier nehmen, gehört auch noch wesentlich die sorgsame Benutzung und Leitung aller Einflüsse, die auf das Kind einwirken und einwirken können. Der Erzieher muß sorgfältig Alles von dem Kinde abhalten, was der Gewöhnung zum Guten hinderlich sein und die Macht des guten Beispiels schwächen kann; er muß so viel als möglich das böse Beispiel von ihm zu entfernen, oder wenn dieß unmöglich ist, seine Macht durch geeignete Mittel zu brechen und den nachtheiligen Einfluß zu zerstören suchen. Er muß die Neigungen, die Gewohnheiten, den ganzen Sinn des Kindes kennen, um darnach die Mittel zu bemessen, die er anwenden muß. Ohne dieß würde wahre Gewöhnung zum Guten nicht möglich und das beste Beispiel oft ohne Nutzen sein. In der Schule aber steht dem Lehrer nichts dergleichen zu Gebote. Während der Schulzeit zwar wird der Lehrer Alles von den Schülern abhalten, was ihnen nachtheilig werden könnte; aber die mannichfaltigen Einflüsse des Lebens hat der Lehrer gar nicht in seiner Gewalt; er kann nicht den Umgang und die Gesellschaft des Kindes wählen und bestimmen, nicht die bösen Beispiele abwenden, die das Leben nur zu oft darbietet, und ihren Einfluß nicht schwächen; es ist unmöglich, daß er jeden seiner Schüler so genau kenne, um immer die für ihn geeigneten Mittel anzuwenden.

Wenn wir nun Alles das erwägen, was bisher mehr angedeutet als ausgeführt wurde, so ist es augenscheinlich, daß die Schule durch Gewöhnung, Beispiel und sorgsame Leitung aller Einflüsse nur unvollkommen auf das Gefühl und den Willen des Kindes einwirken, und daß sie also für die Erziehung (in dem Sinne, in welchem das Wort bis jetzt genommen wurde) im Vergleich mit dem, was dafür gethan werden muß, nur sehr wenig thun kann. Es ist soweit wohl bewiesen, daß sie keine Erziehungsanstalt in der angegebenen Bedeutung zu nennen ist. Denn wäre sie eine solche, oder sollte sie es werden, so müßte sie für die Erziehung weit mehr thun. Alles, was die Schule durch Gewöhnung und Beispiel an dem Kinde wirkt, wirkt sie mehr zufällig. Das Anhalten der Schüler zu Ordnung, Fleiß, Aufmerksamkeit, Gehorsam u. s. w. geschieht doch zunächst für den Unterricht, hat doch zunächst nur den Zweck, die fruchtbare Ertheilung des Un-

terrichts möglich zu machen; und wenn daraus für die sittliche Bildung des Schülers überhaupt Gewinn entspringt, so erscheint dieser, wie sehr man sich auch darüber freuen muß, doch mehr zufällig als beabsichtigt.

Von großer Bedeutung scheint uns noch die schon oben angeführte Bemerkung zu sein, daß der Schüler in der Schule sich nicht in seinem natürlichen Verhältnisse als Kind und Mensch befindet, sondern in einem künstlichen Leben. Der aufmerksame Lehrer wird daher auch oft finden, daß das Benehmen und Thun des Schülers nicht selten mehr erkünstelt als natürlich ist. Eine einfache Erfahrung lehrt dies schon. In der Schule sprechen z. B. die Kinder meist richtig und gut hochdeutsch; sobald sie aber aus der Schule heraus und in ihr natürliches Leben treten, hört man von ihnen nur den schlechten Volksdialect. Wie, wenn die Schule dem Kinde nicht einmal eine reine, gute Sprache durch so vielfache Uebung angewöhnen, d. h. ganz zu eigen machen kann; wie frage ich, sollte sie in andern Dingen glücklicher sein? Diese Erfahrung erstreckt sich aber noch weiter. Ich habe wenigstens gar oft gefunden, daß viele Kinder sich in der Schule ganz anders zeigen, als sie wirklich sind. Es sind mir öfters Fälle vorgekommen, daß ein Schüler, was die Schularbeiten betraf, thätig, fleißig und ordentlich war, aber nicht so in seinen übrigen Lebensverhältnissen; oder daß ein Schüler sich ruhig und friedlich in der Schule benahm, während er außer der Schule wild, ungezogen, unfriedfertig sich betrug. Ich habe Beispiele gehabt, daß Schüler sich in der Schule vor Unwahrheiten sorgfältig hüteten, und doch in ihrem übrigen Leben nichts weniger als wahrheitsliebend waren. Und solche Erfahrungen haben meine lieben Amtsbrüder gewiß mit mir gemacht. Es ist aber klar, daß der Lehrer eben deshalb, weil die Kinder sich in der Schule oft ganz anders zeigen, als sie sind, für die Erziehung durch Gewöhnung und Beispiel nur sehr wenig thun kann.

Manche Lehrer überlassen sich dem schmeichelnden Wahne, daß jedes Kind ordnungsliebend sei, wenn es Ordnung in seinen Schulsachen hält, und friedliebend, wenn es in der Schule mit seinen Mitschülern in Friede lebt; oder wahrhaft, wenn es ihn nicht belügt; dies ist nichts als ein schöner Traum. Der Lehrer mag in manchen Fällen Recht haben, aber oft wird er sich auch täuschen. Legalität ist noch nicht Tugend, und wir können von unsern Schülern nur sagen, sie handeln legal, d. h. dem äußern Gesetze gemäß, wenn wir sie nur in ihren Schulverhältnissen und nicht auch in ihrem natürlichen Leben beobachten.

Schlagend, für den Lehrer oft niederschlagend, lehrt endlich auch die Erfahrung, wie wenig die Gewöhnung und das Beispiel in der Schule auf die Gesittung der Schüler einwirkt. Beständig kann der Lehrer den überwiegenden Einfluß des häuslichen und öffentlichen Lebens bemerken. Oft kann er es durch kein Mittel dahin bringen, daß ein Schüler ordentlich sei, oder reinlich, oder fleißig, weil derselbe zu Hause nicht an diese Tugenden gewöhnt wird, weil er in seinem häuslichen Leben entgegengesetzte Beispiele sieht; und es geht hieraus die Gewißheit hervor, daß die Schule für die eigentliche Erziehung nur wenig, ja ohne die häusliche so gut wie gar nichts thun kann, und daß diese überwiegenden Einfluß darauf hat.

Sollte wohl noch Jemand behaupten wollen, daß die Schule eine Erziehungsanstalt sei, und alle Vermögen der Seele unmittelbar in Anspruch nehmen müsse? Ich glaube kaum. Und es bliebe sonach für sie nichts Anderes übrig, als der Unterricht. Die Schule ist also eine Unterrichtsanstalt.

Es hat noch unlängst ein geachteter Pädagog und Lehrer öffentlich behauptet, daß in der Schule die Disciplin wichtiger sei, als der Unterricht. Ich glaube, daß diese Behauptung auf einer Verwechselung der Begriffe beruht. Es ist wahr, die Gewöhnung zum Guten ist mehr werth, als der Unterricht, d. h. als der gewöhnliche Unterricht. Hieraus folgt aber nur, daß die sittliche, durch Gewöhnung und Beispiel bewirkte, Erziehung wichtiger ist, als der Unterricht; aber dies spricht nicht auch für den überwiegenden Werth der Schuldisciplin. Die Schuldisciplin ist noch lange keine Erziehung, sie ist vielmehr zunächst nur Mittel für den Unterricht, und kann höchstens unter günstigen Umständen tiefer auf die sittliche Bildung einwirken. Die Schuldisciplin kann die Schüler wohl legal machen, aber für sich allein nie sittlich, obwohl sie auch zur Sittlichkeit einiges beitragen kann.

Die Schule ist also eine Unterrichtsanstalt! Aber, wird hier vielleicht Mancher besorgt fragen, soll denn der Lehrer nur unterrichten? Soll er dem Schüler nur Kenntnisse beibringen und Fertigkeiten aneignen? Soll er nicht auch auf die sittliche Bildung desselben Einfluß zu gewinnen suchen? Soll er immer nur lehren, und nicht auch durch Beispiel und Gewöhnung das Gefühlsvermögen bilden und dem Willen die rechte Richtung geben? Mancher besorgte Lehrer wird gewiß so fragen, und diese Fragen machen ihm Ehre. Andere werden vielleicht sogleich Wehe über mich ausrufen, weil ich die Schule für nichts weiter als für eine Unterrichtsanstalt angesehen wissen will. Sie werden mich beschuldi-

gen, daß ich sie ganz weltlich machen wolle, daß ich die Sittlichkeit selbst gering achten müsse. Gemach mit diesen Besorgnissen und Beschuldigungen! Zuvörderst habe ich nicht behauptet, daß in der Schule für die sittliche Bildung nichts geschehen könne und solle; und dann bin ich auch weit entfernt, von dem Lehrer nur Mittheilung von Kenntnissen und Aneignung von Fertigkeiten zu verlangen.

In der Schule soll allerdings für die sittliche Bildung der Schüler viel, sehr viel geschehen; ja, sie soll dieselbe nach meiner Ansicht gerade zu ihrer Hauptaufgabe machen. Der Lehrer soll aber dafür wirken, nicht allein durch Erziehung im engern Sinne, sondern vorzugsweise durch Unterricht. Ohne hier schon in das Wesen des Unterrichts einzugehen, was später geschehen soll, kann doch schon jetzt gesagt werden, daß die Ausbildung des Gefühls- und Willensvermögens großentheils von dem Erkenntnißvermögen abhängt. Richtige Begriffe über das, was die Sittlichkeit von dem Menschen in den verschiedenen Lebensverhältnissen fordert, sind von der größten Bedeutung für das sittliche Handeln. Richtige Begriffe über die Dinge im Leben setzen den Menschen in den Stand, auch das Rechte zu thun, und sich immer so zu benehmen, wie es ihm als Menschen ziemt, wie es die Religion verlangt. Wenn du also, lieber Amtsbruder, deinen Schüler gut unterrichtest, wenn du sein Erkenntnißvermögen bildest, wenn du ihm richtige Begriffe über die Gegenstände und Verhältnisse des Lebens beibringst, wenn du seinen Verstand aufhellst, sein Urtheil schärfst, und ihm die Wahrheit finden lehrst: so wirkst du dadurch zugleich auch auf sein Gefühl und seinen Willen ein; du bist dadurch zugleich für seine sittliche Bildung thätig. Dazu giebt dir jeder Unterrichtsgegenstand Gelegenheit, vor allem aber der Unterricht über die Religion, der Unterricht im Christenthume. Suche deinem Schüler die Lehren der herrlichen Christusreligion recht klar zu machen, zeige ihm die siegende Wahrheit derselben, lehre ihn die Gebote Gottes verstehen und die Aussprüche seines eigenen Gewissens richtig deuten, zeige ihm die Anwendung derselben auf sein Leben, mache ihn mit der Geschichte und dem makellosen Wandel des heiligen Stifters unserer Religion bekannt: und du wirst viel für seine sittliche Bildung gethan haben, zumal wenn du zugleich seinen Geist auf die Natur und den Menschen hinlenkst und seinem Erkenntnißvermögen die Wunder beider aufschließest. Bildung des Gefühls und des Willens durch Bildung des Erkenntnißvermögens ist deine Hauptaufgabe, lieber Amtsbruder.

Ich sage, deine Hauptaufgabe, nicht deine einzige Aufgabe. Was du außerdem noch für die sittliche Bildung deiner

Schüler thun kannst, darfst du nicht versäumen. Es bleibt dir außer dem Unterrichte freilich nur wenig übrig, aber desto sorgfältiger mußt du das Wenige beachten. Die Schulordnung, zunächst darauf berechnet, daß der Unterricht zweckmäßig ertheilt werden kann, wird, wenn sie gut ist, auch zugleich auf die sittliche Bildung wirken, und wenn du dazu noch deine Schule mit einem wahrhaft religiösen Geiste zu beleben weißt, und mit deinem Beispiele so viel als möglich vorleuchtest, so hast du Alles für die eigentliche Erziehung gethan, was du außer dem Unterrichte thun kannst, aber auch thun sollst. Es ist freilich im Ganzen nur wenig, und ob du dadurch wirklich zur sittlichen-Durchbildung deiner Schüler beiträgst, hängt größtentheils von der häuslichen Erziehung derselben und den Einflüssen des Lebens ab.

Hieraus geht wohl zur Genüge meine Ansicht hervor, und ich hoffe, damit alle Besorgnisse zerstreut zu haben. Es ist nun auch klar, daß die Schule eine Unterrichtsanstalt genannt werden muß, nicht weil der Unterricht ihre einzige Aufgabe, sondern weil er bei weitem ihre Hauptaufgabe ist.

Die Ansicht, daß die Schule eine Erziehungsanstalt in dem oben angedeuteten Sinne sein müsse, bringt hauptsächlich zwei Nachtheile. Sie ist nämlich erstens sehr geeignet, den Lehrer muthlos zu machen, und erregt zweitens von Seiten Anderer zu große Anforderungen an die Schule.

In der That, welcher Lehrer sollte nicht den Muth verlieren, wenn die Schule eine Erziehungsanstalt wäre, da er ja so oft die betrübende Erfahrung machen muß, daß seine redlichsten Bemühungen oft so wenig Frucht tragen, daß viele seiner Schüler noch während ihrer Schulzeit nicht die Sittlichkeit als Führerin wählen, und daß noch mehrere untergehen in dem Strudel des Lebens, wenn sie aus der Schule heraustreten. Betrüben muß dich diese Erfahrung, treuer Lehrer, aber sie darf dich nicht muthlos machen. Du hast blos das Wort, wodurch du auf deine Schüler wirkst, und wie wirksam dies immer sein mag, so ist es doch für sich allein nicht hinreichend. Es bleibt fruchtlos, wenn nicht die eigentliche Erziehung im Hause und in der Familie damit übereinstimmt. Du bist nur Lehrer. Wärest du aber wirklich der Erzieher deiner Schüler, ja dann würdest du Schuld tragen, wenn viele deiner Zöglinge die Bahn des Rechten und Guten verlassen, und rohe, gefühllose, leichtsinnige, unbarmherzige, unredliche, zänkische Menschen werden. Thue nur als Lehrer redlich deine Pflicht, und überlasse das Uebrige denen, welchen die Erziehung obliegt, und dem Walten des himmlischen Vaters.

Die falsche Ansicht, daß die Schule eine Erziehungsanstalt sei, ruft aber auch von Seiten der Eltern und anderer Menschen zu große Anforderungen an dieselbe hervor. Viele hegen den Wahn, die Schule müsse Alles thun, die Schule müsse ihre Kinder zu sittlichen, guten Menschen machen, ohne daß sie viel dazu beizutragen hätten. Es wäre auch richtig, wenn die Schule eine Erziehungsanstalt wäre; es ist aber falsch, weil sie eine Unterrichtsanstalt ist. Wenn die Schule das Erkenntnißvermögen gut bildet, und wenn der Lehrer noch durch die Schulordnung, den Schulgeist und durch sein Beispiel so viel als möglich wirkt, so hat er seine Pflicht gethan, und es ist nun die Sache der Erziehung, durch Gewöhnung, Beispiel und andere Mittel zu bewirken, daß das Kind auch der erkannten Pflicht gemäß lebe und handle. Wie nachtheilig es aber für die Schule und ihren Lehrer sein muß, wenn man von ihnen fordert, was sie der Natur der Sache nach gar nicht leisten können, braucht wohl nicht erst bewiesen zu werden.

Die Schule ist auch noch in einem andern Sinne eine Erziehungsanstalt genannt worden. Man machte nämlich in der neuern, den Schulen und dem Unterrichte so günstigen Zeit die Bemerkung, daß der gewöhnliche Schulunterricht, wie er seit Jahrhunderten gewesen war, auf die Bildung der Schüler nur sehr wenig, oder vielleicht gar keinen wohlthätigen Einfluß habe, weil er blos in einem mechanischen Anlernen gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten bestand, wodurch nur das Gedächtniß, und zwar auch auf keine lobenswerthe Art, in Anspruch genommen, für die Ausbildung der übrigen Kräfte des Erkenntnißvermögens aber so gut wie nichts gewonnen wurde. Man verlangte dem gemäß, daß in der Schule nicht bloß unterrichtet würde (nach altherkömmlicher Art nämlich), sondern daß der Lehrer zugleich darauf ausgehen solle, die Seelenkräfte (zunächst das Erkenntnißvermögen) der Schüler zu erregen, zu entwickeln, zu bilden und zu üben. Da man nun dieses als das Geschäft der Erziehung im Allgemeinen ansah und einsieht, so wollte man die Schule mehr als Erziehungsanstalt betrachten.

So richtig auch diese Bemerkungen über das, was sich die Schule als ihre Aufgabe vorstellen soll, sind, so glaube ich doch nicht, daß man daraus einen Grund entnehmen darf, die Schule aus einer Unterrichtsanstalt zu einer Erziehungsanstalt zu machen. Die Ansicht, die man vor Zeiten von dem Unterrichte hatte, war ganz unpädagogisch. Es mag sein, daß man das Wort „unterrichten" auch in solchen Verhältnissen gebraucht, wo es zunächst

nur ein mechanisches Anlernen bedeutet, aber in der Pädagogik muß man ihm eine andere Bedeutung unterlegen. Und in der That verstehen auch alle Pädagogen, so weit ihre Ansichten im Einzelnen von einander abgehen mögen, im Allgemeinen unter dem Unterrichte eine solche Thätigkeit des Lehrers, wodurch dem Schüler nicht nur gewisse Kenntnisse mitgetheilt und Fertigkeiten angeeignet, sondern wodurch zugleich das Erkenntnißvermögen gebildet wird. Diese Ansicht ist unstreitig die richtige, und ich glaube, daß man den beschränkten Begriff von dem Unterrichte, wornach er ein bloß mechanisches Anlernen ist, ohne daß er den Geist wahrhaft bildet, in die Pädagogik und die Schule gar nicht wieder aufnehmen darf. Ist dieß wahr, so ist es auch wahr, daß man der Schule nicht den Namen einer Erziehungs-Anstalt beizulegen braucht; denn der Name Unterrichtsanstalt drückt ja eben das aus, was man durch den Namen Erziehungsanstalt bezeichnen will. Aus demselben Grunde kann ich auch nicht einsehen, warum man den Unterricht in der Schule einen erziehenden Unterricht nennen will. Er ist freilich erziehend, aber er ist dieß schon als Unterricht für sich; denn ich kenne in der Pädagogik keinen Unterricht, der nicht erziehend wäre. Wenn der Unterricht nicht zugleich erzöge, d. h. die Seelenkräfte entwickelte und bildete, so wäre er kein Unterricht im pädagogischen Sinne, so wäre er nichts als ein Abrichten, ein Dressiren, wovon in der Erziehungskunde gar keine Rede sein kann. Das Beiwort „erziehend" scheint mir daher bei dem Unterrichte ganz überflüssig zu sein.

Ich sagte vorhin, es sei nicht nöthig, die Schule eine Erziehungsanstalt zu nennen, ich glaube auch behaupten zu können, daß man sie nicht so nennen dürfe, wenn man nicht die Begriffe durch einander mengen will. Die Anregung, Entwickelung, Bildung und Uebung der Seelenkräfte des noch nicht reifen Menschen ist (nach der fast allgemein gewöhnlichen und im Ganzen wohl nicht unrichtigen Ansicht) die Aufgabe der Erziehung überhaupt. Diese Aufgabe zu lösen sind zwei Wege nöthig. Die jedem Menschen inwohnende bildende Naturkraft und die äußere Natur regen die Kräfte beständig an, treiben und reizen sie zur Entwickelung, und der Erzieher hat nur die Naturthätigkeit zu unterstützen und zu leiten, und durch Gewöhnung, Beispiel und die Leitung aller Einflüsse auf das Kind die Kraft zu bilden. Man nennt dies Erziehung im engern Sinne, und eine Anstalt, in welcher Kinder so erzogen werden, oder wo doch diese Erziehung Hauptsache ist, heißt eine Erziehungsanstalt. Eine solche ist z. B. das Haus, oder die Familie. Die Einwirkung auf das zu erziehende Kind ist

aber auch noch anderer Art, indem gewisse Kräfte desselben (das Erkenntnißvermögen) an bestimmten Gegenständen (Kenntnissen) entfaltet und gebildet werden. Diese Einwirkung heißt nun eben Unterricht, und eine Anstalt, wo sie als Hauptsache angesehen wird, Unterrichtsanstalt. Endlich kann es auch Anstalten geben, die sich sowohl die Erziehung im engeren Sinne (die häusliche Erziehung, die Erziehung, welche hauptsächlich nur die Natur unterstützt, und durch Gewöhnung, Beispiel und Leitung aller Einflüsse auf das Kind wirkt) als auch den Unterricht zur Aufgabe machen. Dieses sind Erziehungsanstalten im weitern Sinne. Die Schule ist nun weder eine Erziehungsanstalt im engern noch im weitern Sinne, sondern nichts mehr und nichts weniger als eine Unterrichtsanstalt, weil der Unterricht das Eigenthümliche, das Charakteristische derselben ausmacht.

Verliert aber dadurch die Schule nicht an ihrer Würde und Wichtigkeit? Keineswegs! Ihre hohe Bedeutung und die Wichtigkeit des Lehrerberufes wird sich mit Sicherheit ergeben, wenn die Leser mit mir über eine andere Frage nachdenken werden, nämlich über die Frage: was ist die Schule als Unterrichtsanstalt?

2.

In dem 14. Bändchen von Stephani's Schulfreunde für die deutschen Bundesstaaten (1831) befindet sich ein Aufsatz, worin aus einander gesetzt wird, was die Schule für die Erziehung zu thun habe. Die darin ausgesprochene Ansicht ist der meinigen gewissermaßen geradezu entgegengesetzt. Ich glaube, daß in der Schule für Sittlichkeit durch die eigentliche Erziehung (durch Gewöhnung) weniger gethan werden kann, als durch den Unterricht; der Verfasser des angezogenen Aufsatzes hingegen behauptet, daß das Erziehen in der Schule ein eben so wichtiges Geschäft sei als das Unterrichten, und er sucht nichts Anderes darzuthun, als daß die Schule die häusliche Erziehung theils unterstützen, theils verbessern, theils ergänzen soll. Ich kann hier zwar nicht einen Auszug aus jenem Aufsatze liefern, damit aber die Leser sehen, welche hohen Anforderungen der Verfasser desselben an die Schule macht, will ich nur eine Stelle daraus anführen. Es heißt nämlich dort unter andern: „Muß die Schule die häusliche Erziehung, wenn „sie gut ist, unterstützen, so muß sie noch vielmehr die Fehler

„**derselben verbessern**, wenn sie nicht gut ist. Die Ungezo-
„genen und Verzogenen müssen in der Schule gezogen, die Ungeschlif-
„fenen hier abgeschliffen werden. Die Unordentlichen und Unrein-
„lichen muß die Schule erst an Ordnung und Reinlichkeit gewöh-
„nen, die Unruhigen und Unaufmerksamen müssen sich ruhig ver-
„halten und aufmerken, die Plauderhaften müssen schweigen, die
„Unhöflichen müssen Höflichkeit, die Ungehorsamen Gehorsam, die
„Unverträglichen Verträglichkeit lernen; aller Unarten, die sie an
„sich haben, wie auch des Neides, der Eitelkeit, der Lüge, der
„Lüsternheit, der Unmäßigkeit, der Betrügerei u. s. w. müssen sie
„entwöhnt werden; ablegen müssen sie alles Ungeziemende, in Re-
„den, Geberden und Stellungen. Läßt sie das Haus verwildern,
„so muß sie die Schule veredeln; ist den Kindern Gebet und Re-
„ligion im Hause eine gleichgültige Sache geblieben, so muß es
„ihnen in der Schule eine heilige Sache werden; wird es ihnen
„im Hause wohl gar verächtlich gemacht, so muß es ihnen die
„Schule um so ehrwürdiger machen; nimmt ihnen, mit einem
„Worte, das Haus die Religion, so muß die Schule sie ihnen ge-
„ben; hat ihm das Haus falsche Begriffe von Religion beigebracht,
„so muß die Schule ihm bessere Begriffe beibringen; spricht es zu
„Hause falsch, so muß es in der Schule richtig sprechen lernen ꝛc.“

Schöne Worte! Aber auch nur Worte. Denn daß die Schule nicht durch Gewöhnung so auf ihre Schüler wirken kann, daß dadurch die schlechte häusliche Erziehung ganz verwischt wird, weiß Jeder, der die Kinder in ihrem Leben außer der Schule genau beobachtet. Herr Kelber (der Verfasser des angeführten Aufsatzes im Schulfreunde) verlangt offenbar zu viel, und wer zuviel verlangt, erlangt — nichts. Zudem ist er den Beweis, daß die Schule dieß Alles leisten kann, schuldig geblieben. Wenn Herr Kelber Recht hätte, so müßten unsere Schulen noch sehr schlecht sein; denn sie trügen dann allein oder doch größtentheils die Schuld, daß es unter der jüngern Generation so viele Menschen giebt, die noch eine Menge der Fehler und Unvollkommenheiten an sich haben, die doch die Schule ausrotten oder verbessern soll. Herr Kelber hat aber glücklicher Weise nicht Recht, er hat nur gutmüthig geträumt und sich durch unklare Ansichten über Erziehung und Unterricht zu seinen Behauptungen verleiten lassen. In dem ersten Theile meines Aufsatzes habe ich mich ausführlich darüber ausgesprochen und die Gründe angegeben.

Doch im Grunde weicht meine Ansicht von der des Herrn Kelber nicht so weit ab, als ich andeutete. Denn ich glaube allerdings auch, daß die Schule dahin wirken soll, die häusliche

Erziehung zu unterstützen, zu verbessern und zu ergänzen, und ich gebe gern zu, daß jeder Lehrer dahin streben soll, seine Schüler ordentlich, reinlich, fleißig, höflich, wahrheitsliebend u. s. w. zu machen. Aber ich meine, daß der Lehrer dieß vorzugsweise durch den Unterricht wirklich zu thun im Stande ist, und daß die Gewöhnung zwar nicht fehlen darf, aber doch immer nur Nebensache ist, wie wichtig sie auch sein mag. Um meine Ansicht den Lesern näher darzulegen, muß ich mich vor allem und hauptsächlich über den Begriff erklären, der mit dem Worte Unterricht zu verbinden ist.

So lange auch schon unterrichtet, und so viel auch bereits über Erziehung gedacht, gesprochen und geschrieben worden ist, so sind die Ansichten über den Begriff und das Wesen des Unterrichts doch noch sehr getheilt. Einige verstehen darunter bloß die planmäßige Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten; Andere beziehen den Unterricht auf die Bildung des Erkenntnißvermögens; noch Andere fassen diesen Begriff so weit, daß sie darunter die absichtliche und durch Mittheilung geschehende Entwickelung aller Kräfte im jungen Menschenwesen verstehen. Es braucht kaum erinnert zu werden, daß von dem Begriffe, den man dem Worte Unterricht unterlegt, auch sein Werth abhängt.

Wenn das Wesen des Unterrichts nur darin bestände, dem Schüler nach einem bestimmten Plane Kenntnisse beizubringen und Fertigkeiten anzueignen, so wäre er zwar für das Fortkommen in der Welt nicht ganz ohne Werth, für die Bildung des jungen Menschen aber nur von sehr untergeordnetem Gewichte. Denn was hast Du Großes gethan, wenn Dein Schüler viele, selbst nützliche Kenntnisse besitzt, wenn er sich manche recht hübsche mechanische Fertigkeiten und Geschicklichkeiten erworben hat? Machen bloße Kenntnisse und Fertigkeiten gut? Geben sie Charakter, sittliche Stärke? Ja, reichen sie nur aus, um das gute Fortkommen in der Welt vollkommen zu sichern? Gewiß nicht! Was sind Kenntnisse und Geschicklichkeit ohne Sinn für Wahrheit und Recht, ohne Liebe zu Gott und zur Tugend, ohne Lebenskenntniß? Sie sind dann nichts als tönendes Erz und klingende Schellen; sie können nur Menschen blenden, in denen der Sinn für das Höhere und Edlere bereits untergegangen ist, die nur für das Irdische leben. Nur die können nach ihnen haschen, die sich mit dem geringsten Aufwande von Kraft in der Welt forthelfen, oder die vor Andern glänzen wollen. Wenn der Unterricht wirklich keinen andern als den eben bezeichneten Zweck hätte, so würde die Schule eine sehr unwichtige, vielleicht gar entbehrliche Anstalt sein,

wollte sie neben der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten ihre Aufmerksamkeit nicht auch noch auf die Bildung des Willens, des Charakters richten, wollte sie neben dem Unterrichte nicht auch noch die Erziehung im eigentlichen Sinne in ihren Kreis ziehen, wollte sie nicht diese zu ihrer Hauptaufgabe machen, den Unterricht aber nur als Nebensache behandeln. Meiner Ansicht nach dürfen Kenntnisse und Fertigkeiten in dem Schulunterrichte nie als Zweck, sondern lediglich als Mittel betrachtet werden.

Der Wahrheit etwas näher kommt die zweite Ansicht, nach welcher die Bildung des Erkenntnißvermögens Unterricht genannt wird, denn hierdurch wird es ausgesprochen, daß die Bildung der Kraft Hauptsache, Kenntnisse aber nur Mittel seien. Aber doch ist auch dieser Begriff zu unfruchtbar und zu eng. Wie hoch auch ein gebildetes Erkenntnißvermögen geschätzt werden muß, welch eine gute Sache es auch um einen aufgeklärten Verstand und um eine geübte Denkkraft ist: so wird man doch auch zugeben müssen, daß selbst das scharfe, klare Denken erst dadurch Werth erhält, daß es sich auf das Rechte, Wahre und Gute richtet. Die Kraftbildung an sich hat wenig Werth, wenn sie nicht als Mittel betrachtet wird, wodurch das Zurechtfinden im Leben und der tugendhafte Wandel erleichtert wird. Wenn sich daher der Schulunterricht nur die Bildung des Erkenntnißvermögens zur Aufgabe machte, nur sie als Zweck ansähe, so würde ich dieß tadeln müssen, und ich würde denen vollkommen beistimmen, welche behaupten, daß in der Schule die Erziehung (durch Gewöhnung und Disciplin) eben so wichtig, wo nicht noch wichtiger sei, als der Unterricht. Auch die Bildung des Erkenntnißvermögens, die Aufhellung des Verstandes und die Uebung der Denkkraft darf nie als Zweck an sich angesehen werden.

Wenig verschieden von der vorigen Erklärung ist diejenige, nach welcher der Unterricht sich auf die durch Mittheilung zu bewirkende Ausbildung aller Kräfte bezieht. Denn nach ihr wird die formale Bildung ebenfalls als Hauptsache und als Zweck des Unterrichts angesehen, und wenn diese formale Bildung auf alle Kräfte der Seele bezogen wird, so erhält dadurch die Erklärung etwas Unklares, das ihr nicht zum Vortheile gereichen kann. Bildung der Kraft an sich kann unmöglich als der eigentliche Zweck des Unterrichts angesehen werden, da sie, für sich betrachtet, keinen besondern Werth hat. Nur dadurch erhält die Kraft erst eigentlichen Werth, daß sie der Wahrheit, dem Rechte, der Tugend, mit einem Worte, der Vernunft dient.

Die angedeuteten nicht treffenden Ansichten von dem Wesen

des Unterrichts sind Schuld, daß man die Wichtigkeit desselben im Vergleich mit der Gewöhnung zu gering anschlug, und daß Manche sogar die Schuldisciplin für wichtiger halten konnten, als ihn. Denn man urtheilte, daß Sittlichkeit und tugendhafter Wandel durch Kenntnisse und Fertigkeiten, oder durch Ausbildung der Denkkraft und formale Geistesbildung entweder gar nicht, oder doch wenig gefördert würden, daß dagegen Gewöhnung und Beispiel einen bei weitem größern Einfluß darauf hätten.

Die obigen Ansichten von dem Unterrichte sind zwar nicht durchaus falsch, sondern kommen der Wahrheit mehr oder weniger näher; aber sie bringen nicht genug in das Wesen des Unterrichts ein. Ich will versuchen, den Begriff des Unterrichts hier auf eine etwas andere Weise aus einander zu legen.

In jedem Menschen liegt von Natur eine Kraft, die ihn von innen heraus bildet und gestaltet. Anfangs ist sie schwach und fast unthätig, durch die ununterbrochenen Einwirkungen von außen, durch das Licht, den Schall, die Nahrung, die Umgebungen, die erziehenden Menschen wird sie aber angeregt, sie entwickelt sich allmählig, sie erhält immer mehr Leben und Thätigkeit. Die Bildung und Entwickelung des Menschen, als eines lebendigen und geistigen Wesens, kann durchaus nicht von außen geschehen, sondern sie muß von innen heraus vor sich gehen; von außen wird sie nur erregt, zur Thätigkeit gereizt und entweder befördert oder verzögert und aufgehalten. Es leuchtet hieraus ein, daß der Mensch nicht eigentlich erzogen wird, sondern sich selbst erziehen muß, indem er die Außenwelt als Mittel hierzu benutzt. Jeder muß bei seiner Erziehung selbstthätig sein, und man würde gewaltig irren, wenn man den Zögling als eine unthätige und weiche Masse ansehen wollte, die sich nach Belieben so oder anders formen läßt. Jeder erzieht sich auch selbst; denn woher sollten die verschiedenartigen Wirkungen und Resultate der Erziehung der einzelnen Menschen bei gleichen Erziehungsmitteln rühren? Sie rühren offenbar zum großen Theile davon her, daß jedes Individuum die äußern Anregungen auf eine eigenthümliche Art in sich aufnimmt und ihnen folgt, daß Jeder die verschiedenen von außen sich darbietenden Erziehungsmittel auf andere Weise benutzt.

Die Bildung des Menschen geschieht von innen durch den ihm von Natur inwohnenden Bildungstrieb. Er gleicht hierin der Pflanze, die nicht wie die leblose Steinmasse durch Anhäufung von außen entsteht, sondern von innen herauswächst; er gleicht hierin dem Thiere, in welchem auch der Bildungstrieb thätig ist, und beständig von innen nach außen drängt. Der Mensch ist aber

mehr als die Pflanze, mehr als das Thier. In jener wirkt die bildende Kraft völlig bewußtlos, und ist an einen bestimmten Ort festgebunden; in dem Thiere wirkt sie zwar etwas freier, aber sie ist doch noch blind, d. h. sie treibt und bildet dasselbe, ohne daß es selbstthätig und sich des bildenden Triebes im Innern bewußt wird. Der Mensch aber steht auf einer weit höheren Stufe. Er ist sich nicht nur bewußt, daß seine Bildung von innen nach außen geht, sondern er greift selbstthätig in seine Entwickelung ein, er beherrscht den bildenden und an sich blinden Naturtrieb durch seine Vernunft, er sucht und schafft sich selbst Mittel zur Anregung der innern Kraft, er kann seine Wohlbildung oder Mißbildung befördern oder verhindern. Und gerade darin besteht ja der hohe Vorzug des Menschen vor jedem andern Geschöpfe auf der Erde.

Wenn der Mensch in die Welt tritt, so ist er noch nicht im Besitze aller Vorzüge seiner Gattung. Wie in der Welt Alles einen kleinen Anfang hat, und sich nur nach und nach seiner Vollendung nähert, so auch der Mensch. Wenn er in die Welt tritt, liegen noch alle seine Kräfte im Schlummer, der Bildungstrieb wirkt blind in ihm, er ist sich seiner selbst nicht bewußt und nicht im Stande zu seiner Bildung selbst mitzuwirken. Er bedarf daher der Pflege anderer, schon erwachsener Menschen, die das in ihm noch schlummernde Bewußtsein und die noch gebundene Selbstthätigkeit vertreten, welche die äußern Einflüsse so leiten, daß durch sie seine allmählige Entwickelung und Bildung befördert wird. Bei dieser Einwirkung anderer Menschen, oder bei der ersten Erziehung verhält sich das zarte Kind fast nur leidend; aber je weiter die Erziehung fortrückt, desto mehr ringt sich das Selbstbewußtsein von seinen Banden los, desto sichtbarer tritt die Selbstthätigkeit des Kindes hervor.

Bewußtvolles Thun und selbstständiges Handeln dem göttlichen Gesetze gemäß ist des Menschen höchste Würde, ist des Menschen Bestimmung. Niemand wird einen Mann achten, der nur von außen zum Handeln für Wahrheit und Recht getrieben wird, der nur aus Gewohnheit das Schlechte meidet und gut handelt, der ohne selbstständige Ansicht des Lebens und seiner wichtigsten Angelegenheiten dem Beispiele Anderer folgt, Andern nachdenkt, Andern nachthut, sich der Auctorität Anderer ohne Prüfung unterwirft. Dies ziemt auch nicht für einen Menschen, der das Urbild seiner Gattung in sich verwirklichen soll. Wer nicht, ohne durch unübersteigliche Hindernisse davon abgehalten zu sein, seine Existenz in physischer Hinsicht selbst begründet und zu begründen sucht, wer aus Scheu vor Arbeit und Anstrengung aus bloßer Bequemlich-

keitsliebe seine Kräfte nicht anwendet, um sich selbst die zum Leben nothwendigen Lebensbedürfnisse zu verschaffen, wer sich ohne Noth von dem Tische Anderer nährt und von der Gnade Anderer lebt, den wird Niemand für einen Menschen im edelsten Sinne des Wortes halten, Niemand wird die Achtung gegen ihn hegen, die der Mensch dem Menschen eigentlich schuldig ist, Niemand wird ihm gleichen wollen. Und in der That gleicht er mehr der Pflanze oder dem Thiere, die genährt werden, ja er stellt sich noch tiefer, als diese, da er Kräfte zu selbstthätiger Erhaltung empfangen hat, die jenen versagt wurden, und sie dennoch ungenutzt läßt. Wenn wir aber von jedem unserer Mitmenschen verlangen, daß er seine leibliche Existenz, wenn er kann, selbst begründe; so müssen wir ja wohl ebenfalls, vielleicht mit noch größerem Rechte, fordern, daß er auch in seinem geistigen Leben seine Selbstständigkeit bewahre, daß er sich die zum vernünftigen Leben nothwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten erwerbe, daß er sich mit Bewußtsein für das Rechte, Wahre, Gute entscheide, daß er selbst denke und selbstständig handle.

Der gemeine Menschenverstand spricht sich darüber schon vollkommen klar aus. Jeder Vater, jede Mutter sorgt und müht sich ab, um das Kind dahin zu bringen, daß es ihrer entbehren, daß es selbstständig auftreten, daß es einen eigenen Hausstand begründen könne.

Wenn diese Bemerkungen wahr sind, so können wir, ohne daß wir hier tiefer in Untersuchungen über den Endzweck des Menschen und des Menschenlebens einzugehen brauchen, die Bestimmung des Menschen in ein selbstständiges und vernünftiges (frommes, religiöses, dem Willen Gottes gemäßes) Leben setzen. Da wir nun der Erziehung überhaupt keinen andern Zweck unterlegen können, als den, dem jungen Menschen zur Erreichung seiner Bestimmung zu verhelfen, so folgt hieraus, daß die Erziehenden den Zögling dahin zu bringen suchen müssen, daß er selbstständig und vernünftig lebe, daß er sich selbst zum Guten bestimme, daß er sein Leben selbst begründe und vernünftig handle.

Diese Ansicht, die leider noch nicht allgemein in ihrer ganzen Klarheit erkannt wird, ist von der höchsten Bedeutung, wie überhaupt, so besonders für den Erzieher und Lehrer. Die Erziehung kann den Zögling nicht formen, wie der Künstler den weichen Stoff formt und gestaltet, sie kann ihn nur anregen, sich selbst zu bilden. Der Zögling muß sein eigener Bildner sein, die erziehenden Menschen sind nur seine Gehülfen. Der Erzieher kann den Zögling nicht für sich allein gehorsam, friedfertig, wahrheitslie-

bend, tugendhaft machen; sondern der Zögling muß sich selbst dazu bestimmen, unter Anregung, Leitung und Mitwirkung seines Erziehers. Der Lehrer kann seinem Schüler keine Kenntnisse beibringen, kann nicht sein Gedächtniß stärken, seine Denkkraft üben, der Schüler muß dieß Alles selbst thun; der Lehrer regt ihn nur an, giebt ihm Stoff und leitet des Schülers Kraft und Thätigkeit.

Ihr werdet vielleicht, lieben Amtsbrüder, dieß für eine Wahrheit halten, die so einleuchtend sei, daß sie Niemand bezweifeln werde; und ich stimme Euch vollkommen bei. Legt doch aber die Hand auf's Herz, und beantwortet Euch aufrichtig die Frage: ob diese Wahrheit wirklich Euch immer klar gewesen ist, ob sie Euch in Eurem Lehrerleben immer der Leitstern war?

Die Erziehung darf die Selbstthätigkeit des Zöglings nie aus dem Auge verlieren; sie muß vielmehr dahin streben, diese zu reizen, sich zu üben, und dadurch immer mehr sich zu stärken und zu veredeln. Eine Erziehung, die von dem Zöglinge verlangt, sich leidend zu verhalten, die ihm eine Form geben, eine gewisse Bildung aneignen will, ist gewiß nicht die rechte. Selbst die ungebildetsten Eltern fühlen diese Wahrheit dunkel, und allgemein wird in gewissen Punkten darnach gehandelt. Sorglich bemüht sich die Mutter, das zarte Kind zu ermuntern und anzureizen, daß es auf eignen Füßen stehe, daß es gehe und laufe; es wird angeleitet, sich nach und nach selbst kleine Dienste zu leisten, sich zu waschen, ohne Hülfe der Wärterin zu essen, sich anzukleiden u. s. w. Oft aber wird auch jene Wahrheit vergessen, indem es wohl nicht wenige Erzieher und Lehrer giebt, die ihre Zöglinge ganz nach dem eignen Bilde formen, die ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen wollen, ohne ihre Selbstthätigkeit gehörig anzuregen, welche wähnen, sie seien es ganz allein, die den Schüler bildeten, oder die sogar darauf ausgehen, in ihm jede Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit zu unterdrücken. Ein solches Beginnen ist im höchsten Grade thöricht.

In den ersten Jahren der Kindheit kann von Selbstbestimmung und Selbsterziehung im Grunde gar keine Rede sein; während dieser Zeit vertritt vielmehr der Erzieher die Stelle des Selbstbewußtseins und der Selbstthätigkeit des Kindes. Daher ist auch in dieser Zeit die eigentliche Erziehung, die in Schutz, Pflege und Zucht besteht, an ihrem Platze. Nach und nach muß diese aber zurücktreten und das Kind immer mehr angeleitet werden, sich selbst zu erziehen. Man darf ihm dann die Bildungsmittel nur nahe legen und es anreizen, dieselben zu ergreifen, zu benutzen

und

und sein Thun selbst zu bestimmen. Diejenigen irren daher sehr, die z. B. durch das ganze Alter der Kindheit hindurch von dem Zöglinge unbedingten Gehorsam verlangen, die nur befehlen, damit das Kind gehorche. Sie verkennen ganz die Natur des Menschen und das Wesen der Erziehung. Der Erzieher muß vielmehr, wo möglich überall, es so einrichten, daß das Kind sich selbst zum Handeln bestimme, daß es selbst das Rechte wähle, und er hat eben nur darüber zu wachen, daß es nicht auf Abwege gerathe. Wird diese Selbstbestimmung dem Kinde schwer, fehlt es ihm an klarer Einsicht und an Kraft des Willens, ist es nicht im Stande aus eigener Kraft das Rechte zu wählen, dann muß freilich das bestimmte Gebot des Erziehers und der unbedingte Gehorsam des Kindes eintreten.

Des Menschen Würde fordert unabweislich, daß er selbstthätig seiner Bestimmung entgegenstrebe, daß er wahrhaft menschlich, d. h. selbstständig und vernünftig lebe. Es folgt hieraus nothwendig, daß er die rechte Art zu leben kenne, und daß er die Kraft habe, dieser Kenntniß gemäß sein Thun und Handeln selbst zu bestimmen. An sich wäre es nicht unmöglich, daß der Mensch sich diese Kenntniß durch das Leben selbst, durch den Umgang mit Andern, durch Beobachtung der Natur, durch die ihn treffenden Schicksale sich erwerbe, und auch die Kraft der Selbstbestimmung verschaffe. Aber wie langsam würde er auf diesem Wege fortschreiten, wie oft würde er irre gehen, wie oft sich schaden, wie oft würde er seine Bestimmung verfehlen! Er bedarf somit der Hülfe Anderer, um sich die nöthige Lebenskenntniß anzueignen, um die Hindernisse zu überwinden, welche der Selbstbestimmung im Wege stehen. Diese Hülfe muß aber immer so beschaffen sein, daß dadurch das Selbstlernen befördert und die Kraft zur Selbstbestimmung gesteigert wird. Und diese Unterstützung nenne ich mit Graser eben Unterricht.

Der Unterricht ist also diejenige Unterstützung, welche ein Gebildeter einem noch ungebildeten Menschen leistet, damit dieser sich die lebendige Kenntniß der rechten Art und Weise des menschlichen Lebens verschaffe und die Kraft mehr und mehr steigere, auch wirklich der verlangten Kenntniß gemäß zu leben. Der Unterschied zwischen dieser Ansicht von dem Unterrichte und den gewöhnlichen, vorhin erwähnten Ansichten darüber, erhellet von selbst, so daß es nur sehr weniger Andeutungen bedarf. Nach der gewöhnlichen Ansicht soll der Unterricht dem Schüler Kenntnisse mittheilen und Fertigkeiten aneignen oder die Kräfte desselben durch Kenntnisse bilden; nach dem hier aufgestellten Begriffe aber soll der Unter-

richt dahin wirken, daß der Schüler **sich selbst** Kenntnisse und Fertigkeiten erwerbe und seine Kräfte übe. Nach der gewöhnlichen Ansicht scheint es, als ob der Unterricht auf den Willen und die Charakterbildung gar keinen, oder doch nur einen geringen Einfluß habe, die hier gegebene spricht es dagegen aus, daß der Hauptzweck des Unterrichts gerade in der Bildung des Willens liege. Nach den gewöhnlichen Begriffen ist der Lehrer bei dem Unterrichte die Hauptperson und der Schüler soll durch ihn gebildet werden; nach meinem Begriffe aber tritt der Schüler als Hauptperson hervor, und dieser soll sich selbst bilden; die Bildung soll von innen heraus, nicht aber von außen hinein gehen. Wie wichtig dieser Unterschied ist, wird jeder Lehrer leicht ermessen können.

Das Wesen des Unterrichts besteht also in der Erweckung der Kraft und der Selbstthätigkeit des Schülers, damit er sich alle Kenntnisse **selbst**, durch eigne Mühe und Anstrengung verschaffe, welche zu einem selbstständigen und vernünftigen Leben nothwendig sind, und damit er sich zu dem Rechten und Guten selbst bestimmen lerne. Das Wesen des Unterrichts ist einzig und allein **Anregung** und **Leitung** der Kraft und Thätigkeit des Schülers. Es ist ein langgehegter, verderblicher Wahn, daß dem Schüler Kenntniß und Einsicht von außen beigebracht werden könnten, und daß es des Lehrers Beruf sei, positiv auf den Schüler einzuwirken und ihn zu bilden. Der pädagogische Unterricht würde dadurch mit demjenigen Unterrichte auf gleiche Stufe gestellt, den man besser mit dem Namen Abrichtung bezeichnen könnte. Wahrhafte Kenntniß und Einsicht kann nie von außen in den Geist kommen, sondern muß im Innern durch den Geist selbst erzeugt werden. Die sogenannten Kenntnisse, die von außen in die Seele oder vielmehr bloß in das Gedächtniß gebracht werden, sind noch keine wahren Kenntnisse; sie bleiben so lange etwas Fremdartiges, bis sie von dem Geiste selbstthätig aufgefaßt und verarbeitet werden. Von außen kann keine wahrhafte Kenntniß, keine Einsicht in uns gebracht, von außen kann uns vielmehr nur Material, nur Stoff geboten werden, vermittelst dessen wir in uns selbst Kenntnisse erzeugen und Einsicht verschaffen. Alles so recht eigentlich von außen angelernte Wissen hat keinen Werth, weil es auf die echt sittliche Bildung keinen Einfluß hat, und die wahre Sittlichkeit sogar hindert. Sehr schön spricht sich hierüber **Graser** in dem zweiten Theile seiner Divinität (dritte Ausgabe 1830) aus. Er sagt hier S. 212: „Des Schülers Sittlichkeit, oder Religion, hat nur in „soweit Tugendwerth, als er die ihm mitgetheilte Belehrung in „sich aufgenommen und zum klaren Bewußtsein erhoben hat. Hat

„er von der Belehrung nichts weiter aufgenommen, als Vorschrif-
„ten, dann wird seine ganze Tugend keine andere sein, als sclavi-
„scher Gehorsam. Hat er aber die Belehrung im Sinne erfaßt,
„und sie durch ein Insichkehren aus sich selbst producirt, so daß
„er in der lichten Anschauung des Wahren, Rechten, Guten und
„Schönen lebt, dann wird sein freier Geist selbst durchaus mo-
„ralisch gestimmt sein, und sein freier Wille mit Liebe der Tugend
„huldigen. Der Unterschied zwischen jenem und diesem Menschen
„ist unbeschreiblich und unbegreiflich, wenn man nicht die frei-
„thätig erworbene Kenntniß als die wahre Grundbe-
„dingung der Sittlichkeit und Tugend erfaßt."

Wie mit dem sittlichen Leben, so ist es mit dem Leben über-
haupt. Wer immer nur nach äußern Regeln und Vorschriften
handelt und fremder Auctorität sclavisch folgt, wird es nie weit
im Leben bringen. Das wahre Leben ist erst dann möglich, wenn
die von außen gekommenen Lehren und Anweisungen das Eigen-
thum des Geistes geworden sind, wenn wir eine klare Einsicht in
die Lebensverhältnisse gewonnen haben, und wenn wir uns nicht
mechanisch, blind, sondern mit klarem Bewußtsein zum Handeln
entschließen.

Und das Wesen des Unterrichts besteht darin, daß in dem
Schüler dieses klare Bewußtsein angeregt, daß er angeleitet werde,
sich jene Einsicht und Lebenskenntniß zu erwerben.

Wie wichtig der Unterricht sei, wenn man ihn so auffaßt,
wie ich angedeutet habe, leuchtet von selbst ein. Der Unterricht
ist es, der dem jungen Menschen nicht nur das Ziel, nach welchem
er unablässig streben muß, vorhält, sondern ihn auch anleitet, den
sichersten Weg nach demselben zu finden; der Unterricht ist es, der
den jungen Erdenbürger antreibt, seine Selbstthätigkeit zu entfal-
ten, und seine Kraft nach allen Richtungen hin zu üben; der Un-
terricht ist es, der dem Schüler zur Erlangung der Lebenskennt-
niß und der moralischen Stärke unablässig anregt. Er sichert das
Fortkommen in der Welt, fördert die Herrschaft der Vernunft
und der Sittlichkeit, und übt den mächtigsten Einfluß auf die
Bildung des Charakters aus. Die Worte, in denen Graser (Vor-
rede zu dem 2. Theile der Divinität) die Wichtigkeit des Unter-
richts andeutet, scheinen mir daher gar nicht übertrieben, sondern
vielmehr vollkommen entsprechend zu sein. Er ruft nämlich aus:
„Unterricht — bedeutungsvolles Wort! und doch so wenig noch
„geachtet und gewürdigt! Unterricht — einziges Licht des Le-
„benden, um sein wahres Ziel zu erschauen! — Unterricht —
„einzig mächtiger Hebel, den Sterblichen zu seiner Würde empor-

„zuwinden! Unterricht — ewig fortlaufendes Band zur Verket-
„tung der Geschlechter! — Unterricht — wahrer Zündstoff des
„geistigen Lebens, Grundbedingung des lebendigen Glaubens, sichere
„Stütze des Rechtes und des Staates, Quelle wahrer, menschli-
„cher Glückseligkeit!"

Das wahre Wesen des Unterrichts, und somit seine Wichtigkeit ist lange verkannt worden, und man hielt ihn, wenn auch für einen nothwendigen, doch untergeordneten und minder bedeutenden Theil der Erziehung überhaupt. Erst durch Graser ist sein innerstes Wesen enthüllt und seine hohe Wichtigkeit herausgestellt worden. Es ist übrigens klar, daß nur der Unterricht, wie er von mir nach Graser in den Hauptzügen dargelegt worden ist, von so hoher Bedeutung ist, als eben ausgesprochen wurde; und daß derjenige Unterricht, der nur darauf ausgeht, Kenntnisse anzueignen oder das Erkenntnißvermögen einseitig zu üben, keinen Anspruch auf eine so hohe Stellung machen kann.

Leicht wird es nun sein, das rechte Verhältniß des Unterrichts zur Schuldisciplin zu bezeichnen. Die Schuldisciplin hat einen zweifachen Charakter, einen polizeilichen und einen erziehenden. Zunächst soll sie bloß die äußere Ordnung, durch welche die zweckmäßige Ertheilung des Unterrichts möglich wird, erhalten; dann soll und wird sie aber auch auf die innere sittliche Bildung einwirken, indem die Schüler von Fehlern und übeln Angewohnheiten entwöhnt und zu einem sittlichen Betragen angehalten werden. Wenn auch (wie oben dargethan worden ist) die Schuldisciplin in sittlicher Hinsicht einen engen Wirkungskreis hat, so ist sie doch wichtig genug, um die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu ziehen. Wie wichtig sie aber auch als sittliches Bildungsmittel unter den Händen eines treuen, tüchtigen Lehrers werden kann, so steht sie doch dem Unterrichte bedeutend nach. Sie kann dem Schüler einzelne Tugenden angewöhnen, oder ihn durch Uebung darin befestigen; sie kann es dahin bringen, daß er den äußern Vorschriften der Sittlichkeit folgt und die Regeln des Schicklichen beobachtet; sie kann ihn bewegen, aus Furcht vor Mißbilligung und Strafe, oder aus dem Verlangen nach Lob und Belohnung, oder aus Gehorsam gegen die Gebote des Lehrers und aus Gewohnheit, gewisse Fehler zu vermeiden, und in den Verhältnissen, welche die Schule darbietet, das Rechte zu thun; aber wahrhaft sittlich kann die Schuldisciplin nicht machen. Denn man kann doch unmöglich behaupten, daß die Sittlichkeit in äußern Handlungen und in Gehorsam besteht, der sich auf menschliche Auctorität oder auf Furcht oder Hoffnung stützt. Das Chri-

stenthum wie die Vernunft lehren deutlich genug, daß die wahre Sittlichkeit nur auf das Innere, auf die Gesinnung gegründet sein kann, daß nur derjenige wahrhaft moralisch handelt, der das Gute mit klarem Bewußtsein, durch seine innere Gesinnung genöthigt, vollbringt, weil es gut oder Gottes Wille ist. Wer nur aus Gewohnheit oder andern äußern Ursachen gut handelt, dem geht gerade das ab, was das Wesen der Sittlichkeit ausmacht. Der Gehorsam ist eine schöne Sache, er erhält aber dann erst seinen vollen Werth, wenn er frei aus dem Innern hervorgeht, und nicht hervorgebracht wird bloß durch äußere Vorschriften und Rücksichten. Daher habe ich mich früher gegen diejenigen erklärt, welche den unbedingten Gehorsam in die Schule durchaus wieder einführen oder ihn darin erhalten wollen, und welche in ihm allein das Heil der Welt sehen. Obgleich höchst achtungswerthe Männer diese Ansicht ausgesprochen haben, so muß ich dieselbe doch für eine heillose und höchst gefährliche erklären, weil durch sie geradezu an die Stelle der Sittlichkeit äußere Legalität gesetzt wird. Unbedingter Gehorsam muß allerdings in manchen Fällen gefordert werden, aber er ist nichts als ein nothwendiges Uebel. Nur da, wo keine sittliche Gesinnung hervorgerufen, wo freier Gehorsam nicht bewirkt werden kann, muß man unbedingten Gehorsam fordern, damit wenigstens die äußern Regeln des Schicklichen befolgt, Uebertretungen der Gesetze und Störungen in der Gesellschaft verhindert werden und das Zusammenleben möglich bleibt. Freier Gehorsam, welcher gehorcht, nicht weil es von außen verlangt wird, sondern weil die innere sittliche Natur es fordert, muß das Ziel des Erziehers, der Schule sein, weil nur er wahrhaft sittlich ist. Dieses Ziel läßt sich aber nicht durch die Schulzucht, sondern lediglich durch den Unterricht erreichen; nur der Unterricht hat die Mittel, wahrhaft sittliche Menschen zu erziehen, weil nur er bewirken kann, daß das Gute aus freiem Entschlusse, nicht bloß aus Gewohnheit, gethan wird. Ihr werdet, lieben Amtsbrüder, hieraus erkennen, daß der Unterricht viel höher steht, als die Schuldisciplin, und daß der würdige Diesterweg, dem die Pädagogik und die Schule schon so viel verdankt, wohl im Irrthum begriffen ist, wenn er vor nicht gar langer Zeit behauptete, daß die Disciplin in der Schule wichtiger sei als der Unterricht. Aber freilich hatte er den alt hergebrachten, nicht unsern Unterricht im Auge, und dann kann man ihm nicht so ganz Unrecht geben.

Die sittliche Bildung muß durch den Unterricht bewirkt werden. Aber bei der Schwäche der menschlichen Natur und bei der

Stärke des sittlichen Sinnes, die zur freithätigen und klar bewußten Ausübung der Tugend erfordert wird, bedarf der Mensch überhaupt, und der unmündige insbesondere auch passender Gelegenheiten, sich in dem sittlichen Handeln zu üben; sein freies sittliches Wollen bedarf der äußern Unterstützung. Und diese kann und soll dem Schüler die Disciplin gewähren; durch sie soll er, nicht mechanisch in dem Rechtthun, wohl aber darin geübt werden, sich selbst für das Gute zu bestimmen und dem Willen Gottes oder dem Sittengesetze gemäß in allen Schulverhältnissen zu leben. Die Schuldisciplin hat also eine untergeordnete Stelle, ob sie gleich (ich wiederhole das schon oft Gesagte, um jeder Mißdeutung meiner Ansichten zu begegnen) sehr wichtig ist; sie ist nicht bloß in polizeilicher Hinsicht, sondern auch als sittliches Bildungsmittel nur die Gehülfin des Unterrichts.

Es wird nicht unpassend sein, einige Einwürfe zu beleuchten, die meiner Ansicht mit scheinbarem Grunde gemacht werden können. Man könnte vielleicht mir die Erfahrung entgegen halten, daß Viele das Rechte und Gute erkennen, es auch eigentlich wollen, aber durch äußere Einflüsse und üble Gewohnheiten von seiner Ausübung abgehalten und zur Sünde hingezogen werden; und da man gewöhnlich die ganze Schuld hiervon darauf schiebt, daß sie nicht zum Guten gewöhnt seien, so folgert man daraus, daß die Gewöhnung doch einen größern Werth haben müsse, als die bloße Erkenntniß. Wenn wir auch davon absehen, daß in diesem Erdenleben einmal eine vollkommene Tugend unmöglich ist, ob wir gleich nach ihr hinstreben sollen, so ist doch jener Einwurf darum nicht von Gewicht, weil er der Gewöhnung eine leere, todte Erkenntniß entgegensetzt, die freilich für das practische Leben oft von geringer Bedeutung ist. Durch unsern Unterricht soll aber eine lebendige, wirksame Erkenntniß des Guten entstehen, er soll zugleich durch Lebendigkeit und angemessene Benutzung zweckmäßiger Mittel darauf wirken, daß der Wille das erkannte Gute auch ergreife; er soll nicht bloß das Erkenntnißvermögen bilden, sondern auch die Thatkraft anregen und stärken. Kann der Unterricht auch nicht in allen Schülern eine solche lebendige Erkenntniß erzeugen, so soll sie doch sein Ziel sein. Mit Recht sagt Graser: ein Fehler der Gewöhnung verbessert sich in der Folge leichter, wenn die richtige Belehrung, die richtige Erkenntniß eintritt; aber ein Fehler in der Menschenbelehrung, z. B. Verwahrlosung einer Kenntniß, oder ein unrichtiger Begriff, ein Vorurtheil und dergleichen Mängel haben einen unnennbaren, oft wohl nie mehr zu verbessernden Schaden zur Folge.

Jene Erfahrung, die mir vielleicht entgegen gehalten werden könnte, hat ihren Grund entweder in einer todten Erkenntniß oder in dem Mangel an Uebung in der Selbstbestimmung zum Guten, und sie spricht daher nicht gegen meine Ansicht, nach der ich durch den Unterricht eine lebendige Erkenntniß erzeugt, und den jungen Menschen sowohl durch die häusliche Erziehung, als selbst durch die Schulzucht darin geübt wissen will, sich mit klarem Bewußtsein und selbstthätig für das Wahre, Rechte und Gute zu entscheiden.

Manche von Euch, lieben Amtsgenossen! geben vielleicht die Richtigkeit meiner Ansichten an sich zu, halten aber ihre Verwirklichung in den Schulen, wo die Kinder der niedern Stände unterrichtet werden, für unmöglich. Sie können nicht glauben, daß z. B. Bauernkinder auf die Höhe der Erkenntniß geführt werden können, von wo aus sie ohne sclavischen Gehorsam gegen äußere Vorschriften und Regeln durch freie Selbstbestimmung das Gute wählen können; sie zweifeln, daß man in Kindern, wie sie ihre Schule in sich schließt, durch den bloßen Unterricht so auf die sittliche Bildung wirken könne, und meinen, daß für sie der äußere Gehorsam und Gewöhnung doch ein wirksameres Mittel für die Sittlichkeit sei, als der Unterricht. Ich hoffe, daß diejenigen, die so zu denken vielleicht geneigt sein möchten, bei reiflicherem Nachdenken von der Unrichtigkeit ihrer Meinung sich selbst überzeugen werden, und ich brauche deshalb nur mit wenigen Worten diesen Einwurf abzuwehren.

Das Wesen der Sittlichkeit ist für alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft dasselbe. Ein Bauer, der nicht aus innerem Drange, aus innerer Ueberzeugung in seinen Verhältnissen recht handelt, ist eben so wenig wahrhaft sittlich gut, als ein Minister, bei dem dieß nicht der Fall ist. Da aber die Lebensverhältnisse eines Landmanns weit einfacher sind, als die eines Ministers, so braucht auch für das Sittliche die Erkenntniß des Landmannes nicht dieselbe Ausdehnung und Höhe zu erhalten, als die des Staatsmannes, ob sie gleich in ihrer Sphäre eben so lebendig sein muß, als die des letztern. Ferner könnte ich fragen, ob diejenigen, die mir jenen Einwurf zu machen geneigt sein möchten, schon einen Versuch mit einem solchen Unterrichte, wie ich ihn mit Graser verlange, gemacht haben? Endlich ist auch wohl zu bedenken, daß der Lehrer bei seinem Unterrichte immer das Höchste (in seiner Art) erstreben muß; an wie vielen Schülern er seinen Zweck erreicht, das hängt freilich zum Theil von Umständen ab, die nicht in seiner Gewalt sind; darauf hat er aber auch keine

Rücksicht zu nehmen. Er thue vollständig seine Pflicht, und stelle es Dem, von welchem aller Segen kommt, anheim, wieviel und welche Früchte sein pflichttreues Wirken haben wird.

Sollte es nun wirklich nothwendig sein, die Wichtigkeit der Schule besonders darzulegen, und die Frage zu beantworten, ob sie als Unterrichtsanstalt oder als Erziehungsanstalt (in dem früher bezeichneten Sinne) von größerer Bedeutung ist? Ich glaube nicht! denn dies geht aus dem bisher Gesagten deutlich hervor, und jeder Leser wird leicht selbst mit sich einig werden, wenn er nur die Frage so stellt: hat eine Anstalt für wahre Lebensbildung und für die Erzeugung eines echten, freien, sittlichen Handelns, oder eine Anstalt für mechanische Gewöhnung an äußere Vorschriften und Regeln und für die Uebung im unbedingten Gehorsam die höhere Bedeutung?

Meinen Lesern muß ich die Prüfung des Gesagten überlassen. Die Sache verdient, das sieht wohl Jeder, reifliche Erwägung. Möge sie ihr werden! Gewiß wird dann noch ein weit schöneres Gestirn über dem Volksschulwesen aufgehen, wenn erst die Idee des wahren Unterrichts Eingang gefunden hat in die Herzen der Lehrer und in die Schulen für's Volk!

VI.

Graser's Erziehungs-System.

Seit den Zeiten des Alterthums sind vielfache Versuche gemacht worden, eine Wissenschaft der Erziehung aufzustellen, ohne daß diese Versuche bis auf die neueste Zeit ganz gelungen wären. Zwar suchten schon die beiden gefeiertesten Philosophen Griechenlands die Grundsätze der Erziehung a priori festzusetzen; es konnte ihnen aber bei dem damaligen Stande der Cultur und bei dem Mangel der wahren Religion unmöglich gelingen, das Wahre zu finden, und die Grund- und Hülfswissenschaften der Pädagogik waren noch viel zu wenig ausgebildet, als daß man von ihnen ein wahrhaftes System hätte erwarten können. Nach dem Untergange Griechenlands und Roms trat für die Pädagogik eine finstere Periode ein. Denn obwohl durch Gründung des göttlichen Reiches auf der Erde, des Christenthums, der Grund zu bessern Ansichten über die Erziehung gelegt wurde, so wirkte das christliche Princip doch zunächst nur auf die Praxis ein, und auch diese Einwirkung wurde bald wieder geschwächt, da die ursprüngliche Reinheit der Christuslehre immer mehr verloren ging, und an ihre Stelle todte Glaubensformeln traten. In diesem Zustande blieb die Pädagogik das ganze Mittelalter hindurch, und selbst die in das ganze geistige Leben so tief eingreifende Reformation und die ihr vorangegangene Wiederherstellung der Wissenschaften im Abendlande wirkten nur auf die Gestaltung der Schulen ein, und legten nur hierdurch den Grund, auf welchem Jahrhunderte nachher eine Erziehungswissenschaft erbaut werden konnte. Die durch das Auftreten des Philanthropinismus erregte Gährung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens machte zuerst das Bedürfniß einer wissenschaftlichen Behandlung der Erziehungslehre fühlbarer, und man war seitdem bemüht, Grundsätze und Systeme aufzustellen. Man blieb aber dabei meistentheils nur an dem Aeußern hängen, ohne in das Wesen einzudringen; man begnügte sich, Beobachtungen anzustellen, Erfahrungen zu machen, und diese, so gut es gehen wollte, zu ordnen und an einander zu reihen. So nothwendig es war, daß diese Arbeit einem wahren wissenschaftlichen Systeme

vorherging, so wenig konnte man das hierdurch Gewonnene schon eine Wissenschaft der Erziehung nennen. Erst in dem jetzigen Jahrhunderte wurde die Erziehungslehre zu einer Wissenschaft erhoben, und es ist meines Wissens zuerst Graser*), dem dieß gelang, obgleich Mehrere vor ihm es versuchten. Nach ihm haben sich besonders Gruner**) und Benecke***) um die echt wissenschaftliche Behandlung der Erziehungslehre Verdienste erworben. Fast alle übrigen sonst trefflichen Schriftsteller über die Erziehung, z. B. Schwarz, Seiler, Niemeyer u. A., beschränkten sich darauf, an dem Faden der Erfahrung Grundsätze und Regeln für die Erziehung und den Unterricht aufzustellen, ohne bis zum Anfangspunkte der pädagogischen Erkenntniß aufzusteigen; oder sie suchten (wie Greiling u. A.) die Nothwendigkeit und Möglichkeit einer Wissenschaft der Erziehung darzuthun und einen obersten Grundsatz aufzustellen, ohne daß sie mit Erfolg ein wissenschaftliches System selbst erbauten.

Es ist schon früher, und wiederum in der neuesten Zeit, die Möglichkeit einer Wissenschaft der Erziehung bestritten worden. Man berief sich bei dieser Behauptung auf den empirischen Charakter der Pädagogik, und fand es sonderbar, Erziehungsgrundsätze a priori zu entwickeln, da man diese doch nur dann gelten lassen könnte, wenn die Erfahrung sie als wahr bestätige; und man schloß nun hieraus, daß die Erfahrung die hauptsächlichste Quelle der Pädagogik sei, und daß es nur darauf ankomme, aus den einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen allgemeine Regeln und Grundsätze abzuziehen, und daß mithin die Erziehungslehre nur eine Erfahrungswissenschaft in dem Sinne, wie man auch die Chemie, die Naturgeschichte ꝛc. Wissenschaften nennt, sein, nie aber eine Wissenschaft im strengern Sinne werden könne. Das Irrige in diesen Ansichten läßt sich leicht nachweisen. Wenn auch zugegeben werden muß, daß Beobachtung und Erfahrung über-

*) In seiner Schrift: Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festern Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft von Dr. J. B. Graser, Königl. Baier. Regierungs- und Kreis-Schulrathe. Dritte, ganz frei bearbeitete Auflage. 2 Theile. 1r. Th. 364 und 2r. Th. 340 S. gr. 8. Bayreuth, 1830. 4 Thlr.

**) Gruner, G. A., Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpunkte der Erziehungslehre. gr. 8. Jena 1821. 1½ Thlr.

***) Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. Friedrich Eduard Benecke, Professor an der Universität zu Berlin. 2 Bände. Berlin, 1835, 1836.

haupt und bei der Erziehung insbesondere von hoher Bedeutung sind, so ist doch auch auf der andern Seite klar, daß sie nie ganz sichere Führer sein und werden können, weil sie an sich sehr unsicher und vielgestaltig sind. Wie oft sind sich nicht Erfahrungen entgegengesetzt! Wie selten werden sie richtig angestellt! Wie wenig paßt oft das, was für gewisse Fälle durch Beobachtung und Erfahrung als gut und zweckmäßig erkannt worden ist, auf andere ähnliche Fälle! Noch mehr! Erfahrungen und Beobachtungen können in der Erziehung nur dann mit Nutzen angestellt werden, wenn man dabei von Grundsätzen ausgeht, die schon vorher gewiß sind, wenn man das durch die Erfahrung Gefundene mit ihnen zusammenhält und darauf bezieht. Außerdem tappt man nur aufs Gerathewohl im Finstern, und ein solches blindes Suchen wird, wenn es auch zuweilen zum Rechten führt, doch öfter auf Irrwege leiten. Die Grundsätze aber, durch welche sich der Beobachter muß führen lassen, können natürlich nicht erst aus der Erfahrung, sie müssen vielmehr auf anderm Wege gefunden und als wahr erkannt worden sein. Endlich aber kann die Erfahrung über den Zweck der Erziehung gar keine sichern Aufschlüsse geben, indem sie wohl die Erziehungszwecke kennen lehrt, die man in der Wirklichkeit verfolgt, aber nicht die, welche man verfolgen sollte. Wenn auf diese Art die Unzulänglichkeit eines nur auf die Erfahrung gebauten Erziehungssystems klar geworden ist, so läßt sich auf der andern Seite die Möglichkeit einer Wissenschaft der Erziehung eben so leicht erweisen. Denn diese Möglichkeit beruht auf der Erkenntniß der Bestimmung des Menschen, zu der wir nimmermehr durch Erfahrung, sondern nur a priori, am sichersten durch die göttliche Offenbarung gelangen können. Aus der klar erkannten Bestimmung des Menschen müssen die Grundsätze der Erziehung entwickelt werden, und dadurch entsteht eine Wissenschaft der Erziehung. Die Beobachtung und Erfahrung verliert dadurch nichts an ihrem Werthe; denn sie muß bei der Anwendung der auf wissenschaftlichem Wege gefundenen Grundsätze und Regeln immer die Hauptrolle spielen.

Der würdige Graser hat das Verdienst, die Nothwendigkeit einer Erziehungswissenschaft zuerst klar nachgewiesen und die Grundsätze dieser Wissenschaft vollständig aufgestellt zu haben. Kaum dürfte sich auch wohl Jemand finden, der hierzu mehr geeignet wäre, als gerade er. Denn er besitzt nicht nur eine ausgebreitete und tiefe wissenschaftliche Bildung, sondern es kommt bei ihm hierzu auch noch eine seltene Kenntniß der Menschen und des Lebens,

die er sich in den günstigsten Lebensverhältnissen und in den ehrenvollsten Aemtern erworben hat.

Zum ersten Male erschien die Divinität im Jahre 1811 und fand solchen Beifall, daß schon 1813 eine neue Auflage nothwendig wurde. Die mir vorliegende dritte ist als ein ganz neues Werk anzusehen, da sie nicht nur äußerlich von der zweiten verschieden ist, sondern auch in ihrer Darstellung von derselben sich wesentlich unterscheidet. Der Inhalt an sich, oder das System des Verfassers ist natürlich dasselbe geblieben.

Was nun den wissenschaftlichen Werth der Schrift betrifft, so irrt man wohl nicht, wenn man sie als das wichtigste und gelungenste Erzeugniß auf dem Felde der pädagogischen Literatur bezeichnet. Die Erziehungslehre ist echt wissenschaftlich dargestellt, der oberste Grundsatz aus der Tiefe des Menschenlebens hervorgehoben, und die einzelnen nähern Bestimmungen sind mit einer Schärfe und Konsequenz daraus hergeleitet, die fast nichts zu wünschen übrig läßt. Man sieht auf jeder Seite, wie tief der Verfasser seinen Gegenstand erfaßt, wie er überall bis auf das Wesen dringt, und wie klar Alles ihm vor der Seele stand. Und eben so klar als er dachte, giebt er seine Gedanken wieder, so daß man ihm ohne große Mühe folgen kann, wenn man nur seine ersten Auseinandersetzungen bestimmt aufgefaßt, und dadurch den obersten Grundsatz in seinem Wesen und in seiner Bedeutung erkannt hat. Es ist möglich, daß manche Folgerung aus dem höchsten Grundsatze eine strenge Prüfung nicht ganz aushält, aber dies kann dem Werthe der Schrift und dem hohen Verdienste ihres Verfassers nichts nehmen. Denn wo wäre der Mensch, der ein in allen seinen Theilen gleich vollkommenes Werk hervorzubringen im Stande wäre? Nur Einer ist vollkommen, und kein Anderer. Eher ließe es sich tadeln, daß der Verfasser die wissenschaftliche Untersuchung durch Nebenbetrachtungen oft unterbricht, und dadurch den Ueberblick über sein ganzes System und das Auffassen desselben erschwert. Er hielt diese Abschweifungen freilich für nothwendig, um vorgefaßte Meinungen in ihrer Blöße darzustellen, um den Irrthum in bestehenden Ansichten aufzudecken, um Einwürfen zuvorzukommen, und so seinem Systeme den Weg in die Wirklichkeit zu bahnen. Aber der Erfolg würde gewiß derselbe gewesen sein, wenn er die Wahrheit nackt hingestellt hätte. Denn diese hat eine solche Kraft in sich, daß sie von selbst durchdringt, wenn sie auch vielleicht eine Zeit lang verkannt werden könnte. Ja, es läßt sich wohl behaupten, daß es für den Erfolg seiner Bemühungen besser gewesen wäre, wenn der Verfasser alle Nebenbetrachtungen vermieden hätte. Denn

die der Wahrheit inwohnende Kraft wird nicht nur oft geschwächt, wenn man ihr durch Nebensachen mehr Anerkennung verschaffen will; sondern ihr Eingang in den Geist Anderer wird auch sehr erschwert, wenn man durch polemische Seitenblicke das Selbstgefühl Anderer verletzt.

Ein anderer Mangel der Schrift ist wohl der, daß der Verfasser, besonders im zweiten Theile, wo von dem Unterrichte gehandelt wird, Manches in den Kreis seiner Untersuchung gezogen hat, was nicht in eine Wissenschaft der Erziehung gehört. Es wird dies weiter unten mehr hervorgehoben werden.

Endlich könnte vielleicht getadelt werden, daß der Verfasser im Einzelnen zuweilen, so zu sagen, zu konsequent ist, d. h. daß er Alles unter das System bringen, Alles, auch das mehr Zufällige aus seinem höchsten Grundsatze streng wissenschaftlich entwickeln will. Dieses Streben hat ihn vielleicht verleitet, manches, was der Wirklichkeit angehört, seinem Systeme gemäß zu gestalten, statt es zu nehmen, wie es durch die Natur und Wirklichkeit gestaltet vorliegt. Auch hierauf wird weiter unten mehr hingedeutet werden.

Diese Mängel aber, wenn sie auch vielleicht als solche mit Recht bezeichnet werden dürfen, betreffen nicht die Hauptsache, nicht das Wesen des Systems, das der Verfasser aufstellt. Dieses ruht auf sicherem Grunde, der wohl nicht leicht wird erschüttert, oder gar umgestürzt werden können.

Man darf übrigens in der Schrift, der ich hier folge, nicht eine ausgeführte Erziehungslehre suchen. Der würdige Verfasser wollte nur die Grundsätze für die Erziehung und den Unterricht aufstellen, nur die Ideen angeben, durch welche sich der Erzieher und Lehrer leiten lassen soll. Er giebt also nur das Gerüst, das Fachwerk der Erziehungswissenschaft, und er hat sich die Ausfüllung desselben, wie es scheint, noch vorbehalten, oder will sie Andern überlassen. Wenn daher die „Divinität" auch nicht im allgemeinen Sinne vollständig genannt werden kann, so ist sie doch in Bezug auf ihren besondern Zweck als ganz vollständig zu bezeichnen. Denn die Folgerungen aus dem höchsten Grundsatze der Erziehung erstrecken sich auf Alles, was bei der Erziehung und dem Unterrichte von Wichtigkeit ist, und man hat in dieser Hinsicht ein wohlgeordnetes Ganze vor sich. Die Ausführung der einzelnen Grundsätze und Bestimmungen wird aber nicht ganz vermißt; der Verfasser hielt es für nöthig, dieselbe an manchen Stellen zugleich zu geben. Ich bemerke übrigens hier beiläufig, daß Graser in seiner Schrift: „Die Elementarschule für's Leben" zu einem Theile der Divinität den Commentar schon geliefert hat.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen muß ich zur Darlegung des Inhalts der mir vorliegenden Schrift übergehen. Der Verfasser hat sein Werk sehr passend in zwei Theile getheilt, deren erster die Erziehungslehre, deren zweiter die Unterrichtslehre enthält. Jeder Theil hat wiederum mehrere Abtheilungen und Unterabtheilungen, die nach und nach in meiner Anzeige hervortreten sollen.

In den ersten zwei und zwanzig Paragraphen bahnt sich der Verfasser den Weg und legt den Grund zu seiner Untersuchung, indem er den Begriff vom Menschen und dem Menschenleben feststellt. Er schlägt hierbei nicht den gewöhnlichen Gang ein, nach welchem man die allgemeinen Eigenschaften des Menschen von den einzelnen Individuen abzieht und hieraus den Begriff des Menschen construirt, sondern er steigt zum höhern Bewußtsein hinauf und schöpft hieraus seinen Begriff. Von der Idee des Lebens ausgehend, zeigt er das Wesen der Schöpfung und die verschiedenen Arten der geschaffenen Dinge, und entwickelt hieraus das Wesen des Menschen und des Menschenlebens. Das Wesen des Menschen findet er in dem Vernunfttriebe, oder in dem Vermögen der Vernunft und des freien Willens. Der Mensch und das Menschenleben sind hervorgegangen aus dem Urleben, aus Gott, das, eben weil es das Urleben ist, keine Bestimmung hat. Es ist sich selbst Zweck; es ist, weil es ist und wie es ist. Alles aber, was vom Urleben ausgeht, hat seine Bestimmung, und diese kann keine andere sein, als das Urleben selbst durch sein Dasein und in seiner Art darzustellen, zu offenbaren. Der Mensch soll daher durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen, oder mit andern Worten, er soll das Divine, das ihm, entgegen dem Animalischen, eingeboren ist, auch in seinem Leben nachweisen; oder die Divinität soll seines Seins Bedingung und Ziel sein. — Diese Auseinandersetzung ist so klar und die Wahrheit des Gefundenen drängt sich dem Bewußtsein mit solcher Gewalt auf, daß über die Sache selbst gar kein Zweifel entstehen kann. Auch stimmt sie ganz mit dem überein, was der göttliche Stifter unserer Religion uns über unsere Bestimmung offenbart hat. Nur über den Ausdruck Divinität könnten Zweifel entstehen. Aus den gegebenen Andeutungen wird wohl ersichtlich sein, was der Verfasser darunter versteht. Ich glaube aber dennoch, daß er dieses Wort hätte vermeiden können. Denn es soll, obgleich in einer Anmerkung dies geleugnet wird, doch im Grunde nichts Anderes bedeuten, als Gottähnlichkeit. Der Begriff der Gottähnlichkeit ist unstreitig von dem Begriffe der Göttlichkeit sehr verschieden, und der Ausdruck: der Mensch soll Gott

ähn-

ähnlich werden, bezeichnet doch nichts anderes, als: der Mensch soll in seinem Leben so sein, wie Gott in dem seinigen; oder: der Mensch soll in seinem Leben und auf seine Art das Ebenbild Gottes darstellen. Doch lassen wir das Wort und halten uns an die Sache.

Aus der weitern Betrachtung des Menschen und seines Verhältnisses zum Reiche des Endlichen wird nun gezeigt, daß der Mensch erzogen, zur Divinität herangebildet, oder dahin gebracht werden müsse, ein divines Leben führen zu können. Hieraus folgt die Nothwendigkeit der Erziehung, und hieran knüpft sich wiederum die Entstehung der doctrinellen empirischen Pädagogik und die Nachweisung des Bedürfnisses einer Wissenschaft der Pädagogik. In §. 33. wird sodann der Grundsatz der Erziehungswissenschaft aufgestellt. Er lautet so: Der werdende Mensch muß von den reifen dahin unterstützt werden, daß er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst zu führen. Die Ableitung dieses Grundsatzes stützt sich auf folgende Sätze: 1. Der Mensch soll sein Leben (im vollen Sinne des Wortes — sein Sein) nach seiner Bestimmung durch sich selbst begründen; darin besteht das Wesen seiner Natur. 2. Der Mensch kann aber, wie alle endliche Wesen, nur allmählig zu der Kraft gelangen, um sein Leben nach seiner Bestimmung zu begründen. 3. Der Mensch kann ohne Unterstützung von Reifen gar nicht zu dieser Kraft gelangen. 4. Der Reife hat die unbedingte Pflicht, diese Unterstützung zu leisten. 5. Die Unterstützung muß aber nur dahin und in so weit geleistet werden, daß der Mensch die Kraft erhält, sein Leben durch sich zu begründen.

Der Sinn dieses Grundsatzes kann nicht zweifelhaft sein, da er schon aus den mitgetheilten Bemerkungen über die Bestimmung des Menschen hervorleuchtet. Er spricht nämlich nichts Anderes aus, als daß der Erzieher den Unmündigen befähigen soll, sein Leben in Gott zu führen, in seinem Leben das Ebenbild Gottes darzustellen, und er fällt sonach mit der Forderung des Christenthums zusammen, und erhält dadurch um so größere Gewißheit. Wenn Jemand sagen wollte, der vom Verfasser aufgestellte Grundsatz sei also nicht neu, so hätte er in einem gewissen Sinne Recht. Er ist in so fern nicht neu, als er schon im Christenthume liegt und selbst von Manchen auf die Erziehung übergetragen worden ist; er ist aber auch auf der andern Seite neu durch die philosophische Begründung, die er durch Graser erhalten hat, durch die eigenthümliche Form, in der er erscheint, und durch die An-

wendung, die von ihm auf *alle* Theile der Erziehung gemacht wird. Es ist ihm aber noch *ein* anderer Vorwurf gemacht worden, den wir hier in der Kürze zurückweisen wollen. Man sagt nämlich: „Gottähnlichkeit ist allerdings das Höchste, was von dem Menschen erstrebt werden *kann*, und der Gedanke selber einem frommen Gemüthe der anregendste für sein Streben hienieden. Aber als oberster Grundsatz der Erziehungslehre erregt er dem nach Einsicht strebenden Verstande schon deshalb Verdacht, weil kein Mensch im Stande ist, sich anders *eine* Vorstellung von Gott zu machen, als indem er sich die *menschliche* Natur befreit denkt von ihren Mängeln, sich somit die Fähigkeiten und Anlagen s e i n e r Seele vorstellt in ihrer höchsten Vollendung. Nur durch Vorstellung der Aeußerungen seines eigenen Geistes gelangt der Mensch zur Vorstellung des vollkommensten aller Geister. Dem gemäß enthält jener bildliche Ausspruch eigentlich nur die Weisung: B i l d e d e i n e n Z ö g l i n g z u h ö c h s t m ö g l i c h e r V o l l k o m m e n h e i t. Dies ist ein für die sprachliche Mittheilung gelungener Satz, keineswegs aber ein fruchtbarer! Denn die Frage ist nun eben, worin denn des Menschen Vollkommenheit bestehe". In dieser Gegenrede finden sich mehrere, hauptsächlich zwei Irrthümer. Es ist eine irrige Ansicht, daß man sich nur dadurch eine Vorstellung von Gott machen könne, daß man die Eigenschaften des menschlichen Geistes (nicht der menschlichen N a t u r, denn diese ist geistig-körperlich) bis zum höchsten Grade steigere. Denn einmal können wir uns von dem Wesen Gottes gar keine eigentliche V o r s t e l l u n g machen, sondern wir können Gott nur in der Idee erfassen, und dann giebt es auch noch andere Wege, die Eigenschaften Gottes (freilich nach dem Maße des menschlichen Erkenntnißvermögens) kennen zu lernen, z. B. die Betrachtung der Natur, oder die Analysirung der Idee des Urlebens. Jedenfalls aber ist bei jenem Einwurfe der Sinn der Forderung: erziehe deinen Zögling so, daß er in seinem Leben das Ebenbild Gottes darstellen könne, unrichtig aufgefaßt worden. Denn es soll damit nicht gesagt werden, daß der Zögling zu göttlicher Vollkommenheit überhaupt herangebildet werden solle, sondern es wird bloß verlangt, daß er in seinem Leben, auf der Stufe seines Daseins, auf welche er gestellt worden ist, in dem Stande, in welchen die Vorsehung ihn gewiesen hat, so handele und lebe, daß dadurch die göttliche Natur in ihm sichtbar wird, daß er zeigt, er sei ein Ausfluß des Urlebens, er habe nicht bloß eine animalische, sondern zugleich eine geistige Natur. Hierzu bedarf es aber nicht der höchst möglichen Ausbildung der Geistes-

kräfte. Uebrigens hat Jesus, indem er die Menschen auffordert, nach dem Ebenbilde Gottes zu leben, gewiß nichts Leeres verlangt.

Es ist hier natürlich nicht der Ort, den Graser'schen Grundsatz, der uns vollkommen richtig und für die ganze Erziehungslehre höchst fruchtreich erscheint, mit den höchsten Grundsätzen zu vergleichen, die von Andern aufgestellt worden sind. Aber einen Vorzug, den er vor diesen hat, können wir nicht mit Stillschweigen übergehen. Andere als höchste aufgestellte Erziehungsgrundsätze, z. B. der eine Zeit lang sehr beliebte: bilde in dem Zöglinge alle dem Menschen eigenthümliche Anlagen und Fähigkeiten harmonisch aus, sind nicht allgemein, indem sie nicht auf alle Lebensverhältnisse oder Stände der Menschen passen. Man kann sie, wie den erwähnten, gewöhnlich nicht auf die niedern Klassen der Menschen, sondern nur auf die höhern anwenden, wenn sie noch einen bestimmten Sinn behalten sollen. Der von Graser aufgestellte Grundsatz ist aber allgemein; denn er verlangt, daß der Zögling dahin unterstützt werde, daß er in seinem Leben (auf dem ihm angewiesenen Standpunkte) sich als das Ebenbild Gottes darstellen könne. Dies, und daß Graser auf die Selbsterziehung unablässig dringt, und den Zögling nur darin unterstützt wissen will, scheint uns ein Hauptvorzug seines Systems vor andern zu sein. Alle Erziehungslehrer, so weit Referent sie kennt, haben den Fehler, daß sie die verschiedenen Stände der Menschen nicht berücksichtigen, als ob der Stand des Menschen keine Modificationen in der Erziehung nothwendig mache.

Indem unser Verfasser seinen obersten Grundsatz der Erziehung aufstellte, hat er gleichsam das Licht angezündet, welches das ganze Gebiet der Erziehungslehre erhellt. Wie das Licht seine Strahlen nach allen Seiten hin aussendet, so werden nun von jenem Grundsatze alle besondern Bestimmungen abgeleitet, wodurch die ganze Erziehungswissenschaft eine feste Gestalt erhält. Wir wollen der Entwickelung des Graser'schen Systems nun folgen, müssen uns aber bescheiden, nur den Gang im Allgemeinen anzudeuten, weil sonst zu viel Raum erfordert würde.

Der erste Theil der Schrift, die Erziehungslehre, zerfällt wiederum in die Erziehungswissenschaft und die Erziehungskunst; und die erste handelt 1. vom Ziele der Menschenerziehung, und 2. von der Art und Weise der Menschenerziehung.

Das erste Hauptstück handelt von dem Ziele der Menschenerziehung im Allgemeinen. Dasselbe ist, wie schon angegeben worden, Divinität oder ein divines Menschenleben. Es liegen darin folgende einzelne Bestimmungen: 1) Der dem Menschen

eingeborne Trieb zur Thätigkeit muß angeregt, geübt, und durch die Uebung die Lust zur Thätigkeit erzeugt werden; denn der Grundcharakter des Menschenlebens ist freies Handeln, Wirken und Schaffen. 2) Der Mensch muß zur Selbstständigkeit erzogen werden; denn die menschliche Lebensthätigkeit muß eine freie Thätigkeit sein. 3) Der Geist des Menschen muß vom ersten Moment seiner Entwickelung an gebildet werden; denn das Menschenleben ist ein Leben des Geistes. 4) Die Erziehung muß zur Gerechtigkeit führen; denn das Menschenleben muß ein Leben der Gerechtigkeit sein. 5) Menschenliebe ist ebenfalls ein Ziel der Erziehung; denn das Menschenleben muß ein Leben der Liebe sein. Im zweiten Hauptstücke ist vom Christenthume als Ziel der Menschenerziehung die Rede. Es wird gezeigt, daß die Forderung, den Menschen zur Divinität zu erziehen, gleichbedeutend sei mit der, den Menschen zur Religion, zum Christenthume, zu erziehen. Graser faßt aber den Begriff der Religion tiefer, als es gewöhnlich geschieht, indem er darunter ein wahrhaft religiöses Leben, ein Leben in Gott versteht. Eben darum hat er auch vollkommen Recht, wenn er eine religiöse Erziehung im Gegensatze gegen physische oder intellectuelle für einen heillosen Widerspruch erklärt. Denn auch die körperliche und intellectuelle Erziehung soll religiös sein. Das dritte Hauptstück legt das oberste Ziel der Menschenerziehung in seinen verschiedenen Beziehungen dar, nämlich in Bezug auf die physische, moralische, intellectuelle und ästhetische Erziehung. Die drei letztern Erziehungsarten werden aber nicht ganz im gewöhnlichen Sinne genommen. Unter der intellectuellen Erziehung wird nicht eine Uebung und Bildung des Verstandesvermögens, des bessern Gebrauchs wegen, verstanden, sondern die Bildung für den Sinn der Wahrheit, und die Uebung des Verstandesvermögens ist nur ein Mittel, diesen Sinn zu bilden. Die moralische Erziehung ist dem Verfasser das Streben, den Menschen unnachlässig auf seine Abkunft und die seiner Mitmenschen hinzuweisen, um die Liebe zu Gott dem Vater und die zu den Menschen zu erregen, damit der Mensch nicht bloß gerecht und wohlthätig sei, sondern, von Liebe getrieben, darauf sinne und trachte, Wohlsein und Glückseligkeit zu befördern. Die ästhetische Erziehung ist ihm das Streben, den Menschen hinzuweisen auf die Form der Schönheit, in welcher sich Gott ihm offenbart, und den Sinn für Schönheit so in ihm zu erregen, daß er in allem seinem Aeußern, Thun und Wirken sich nur schön, erhaben und edel beweise, und somit seiner Bildung den Schmuck und die Annehmlichkeit, seiner Religiosität das Feuer gewähre, welches die Bedin-

gungen des göttlichen Reiches sind. Außerdem wird auch noch von einer bürgerlichen Erziehung geredet, welche in der Bildung des Menschen für den festen Sinn des Rechts als Grundlage des menschlichen Zusammenseins bestehe, und somit als Hauptbedingung der äußeren menschlichen Wohlfahrt nach dem Urbilde des göttlichen Wirkens in Bezug auf seine Geschöpfe erscheine. Man sieht hieraus, daß der Verfasser der Divinität nicht, wie gewöhnlich geschieht, auf der Oberfläche stehen bleibt, sondern auf den Grund und das Wesen zurückgeht. Dieses Hauptstück enthält der köstlichsten Gedanken viele. Wie schön und ergreifend spricht sich der Verfasser über Wahrheit, Recht, Schönheit, besonders über die Liebe aus, als die vier Kardinaltugenden, für welche der Erzieher seinen Zögling heranbilden soll! Auch über die physische Erziehung wird viel Herrliches beigebracht, und die Aufgabe derselben, dem obersten Grundsatze gemäß, weit tiefer und richtiger aufgefaßt, als gewöhnlich. Das Ziel der physischen Erziehung wird in folgender Regel ausgesprochen: Während die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetisch stärkt und gymnastisch übt, muß der Zögling verhältnißmäßig immer mehr die Einsicht in den Grund dieser Diätetik und dieser Gymnastik erhalten, damit er selbst in den Stand komme, sich die Lebensstärke und Künst zu gewähren. Wenn diesem Hauptstücke noch etwas zu wünschen wäre, so würde es vielleicht die Ordnung in den Gedanken sein. Bei dem ersten Lesen wird die Eintheilung der Erziehung in ihre Arten nicht ganz deutlich. Der Verfasser denkt sich die Sache so: Die Erziehung ist entweder physisch oder geistig (er nennt es moralisch, wodurch die Sache minder deutlich zu werden scheint, da noch einmal von moralischer Erziehung die Rede ist). Die letztere theilt sich wiederum in die intellectuelle, bürgerliche (oder rechtliche), moralische und ästhetische. — Das vierte Hauptstück handelt von der Erziehung in und für das Christenthum durch den lebendigen Glauben an Christus, und hätte vielleicht schicklich mit dem zweiten verbunden werden können.

Der Mensch ist abgefallen von Gott, und Jeder muß an sich die Frage stellen, wie er zu Gott wieder zurückkehren könne. Dieß ist nur möglich durch die Religion. Aber ohne himmlischen Beistand kann ich Religion nicht üben; darum sandte Gott seinen Sohn als Stifter der Versöhnung der Menschen mit sich und als Vorbild für uns. Die wahre Menschenerziehung hat daher kein bestimmteres Ziel, als den lebendigen und unerschütterlichen Glauben an den Stifter dieses neuen Verhältnisses in dem Menschen zu begründen, zu bestärken und zu entflammen zur Gesinnung und

That nach des Gottmenschen Lehre und Beispiel. Der lebendige Glaube an Christus kann nun daher als das Hauptziel der wahren Menschenerziehung angegeben werden. Der christliche Glaube ist aber von zweifacher Art, nämlich ein intellectueller und ein historischer. Der letztere kann leicht erzielt werden, der intellectuelle oder rationelle Glaube aber muß durch das Zusammenhalten der Lehren Jesu mit dem, was die Vernunft selbst fordert, noch mehr aber durch die Erwägung der von ihm ertheilten Lösung aller der Bedenklichkeiten, Zweifel und Besorgnisse gewonnen, durch das Vorhalten des Lebens und Charakters Jesu ganz bestärkt werden. Einen so lebendigen Glauben an Jesu höhere Abkunft, an den Zweck seiner Sendung, an die Göttlichkeit seiner Lehren, eine so liebevolle Hingebung an seine Person, ein so inniges und stets reges Verlangen und Sinnen nach seinem Beispiele zu sein, — das in dem Menschen zu erzielen, muß das Hauptziel der Erziehung sein. — Das fünfte Hauptstück giebt als Ziel der christlichen Erziehung den Sinn für das Gemeindeleben an. Der Mensch ist nämlich bestimmt, in Gesellschaft seines Gleichen zu leben, er muß daher für das gesellschaftliche Leben gebildet werden, das sich als ein Gemeindeleben darstellt, welches sich zum Staate ausbildet. Der Grundsatz für dieses Ziel lautet: Der Mensch muß so gebildet werden, daß er in das Leben des Staates, und zwar dieses Staates paßt. Ich gestehe, daß ich mit dieser Forderung nicht ganz einverstanden bin, wenn ich sie anders recht verstehe. Was soll der Ausdruck heißen: „dieses Staates paßt"? Soll der Zögling durch den Erzieher für einen bestimmten Staat gebildet werden? Und wenn dieß, für welchen? Für den, in welchem er geboren ist? Aber ist es denn gewiß, ob der Zögling, wenn er erwachsen ist, auch Bürger dieses Staates bleibt? Und wenn er nun freiwillig oder unfreiwillig Bürger eines andern Staates wird, wie soll er die nothwendige Bildung für den neuen Staat nachholen? Und wird ihm die frühere Erziehung für den Staat nicht vielleicht gar schaden? Man denke sich nur zwei Staaten, in denen entgegengesetzte Prinzipien der Regierung zu Grunde liegen! Muß nicht Zwiespalt in dem Menschen entstehen, wenn ihm in der Jugend eine Einrichtung seines Staates als vernünftig und schön dargestellt worden ist, und er nun als Erwachsener in einem andern Staate, in dem er lebt, gerade die entgegengesetzte Einrichtung sieht? Oder muß nicht dadurch in den Bürgern ein nachtheiliger Stolz auf die Einrichtungen ihres Staates entstehen, der mit Verachtung oder Gleichgültigkeit auf andere Staaten herabsieht? Ich würde daher

die Erziehung lieber anweisen, den Zögling überhaupt für das Leben im Staate zu erziehen, ohne einen zu großen Werth auf Zufälligkeiten zu legen, auf Dinge, die sich oft über Nacht ändern. Zudem passen die allgemeinen Eigenschaften des für das Staatsleben erforderlichen Sinnes, die §. 84. angegeben werden, auf alle Staaten. Unter diesen Eigenschaften scheint uns übrigens eine wichtige vergessen zu sein, nämlich das Streben, in seinem Kreise und auf gesetzliche Weise das Besserwerden im Staate zu befördern. — Wenn in diesem Hauptstücke noch als die drei Hauptstände im Staate genannt werden: der Regent, der Adel (worunter aber nicht etwa der eigentliche Adel, sondern alle Höheren, Beamten u. s. w. verstanden werden) und das Volk, so scheint uns diese Eintheilung nicht genau und vorwurfsfrei zu sein. — Am weitesten weicht meine Ansicht von der des Verfassers wohl im sechsten Hauptstücke ab, wo als das alles umfassende Ziel der wahren Menschenerziehung das Gemeindeleben in der Kirche genannt wird. Ich kann mich nämlich mit des Verfassers Ansicht von der Kirche und deren Verhältnisse zum Staate nicht befreunden. Es scheint mir immer gefährlich zu sein, auf einem und demselben Raume zwei Staaten neben einander bestehen zu lassen, einen geistlichen und weltlichen. Der Geist strebt nach Einheit, und man kann aus den Bedrängnissen, in welche das System der Coordination in der Idee und in der Wirklichkeit führt, auf keine andere Art herauskommen, als wenn man unter dem Staate sich den höchsten menschlichen Verein denkt, unter welchem alle andern Vereine, auch der kirchliche, enthalten sind. In einer spätern Abhandlung wird dieß mehr ausgeführt werden. — Sehr wichtig ist das siebente Hauptstück, welches die Ueberschrift führt: Von der Ständeerziehung. Zuvörderst wird gezeigt, daß eine allgemeine Menschenerziehung ein Unding ist, und daß Alles, was man von der Ausbildung des rein Menschlichen gesagt hat, keinen Grund hat. Das Ziel der wahren Erziehung kann nur an Individuen vollständig erreicht werden, und der Zögling muß für einen besondern Stand erzogen werden. Ich stimme im Ganzen dem Verfasser von Herzen bei, ob ich gleich glaube, daß die Erziehung nicht von ihrem Anfangspunkte an sogleich eine Standeserziehung zu sein braucht oder sein darf. Doch der Verfasser ist dieser Ansicht nicht entgegen, er hat dieß nur vielleicht nicht an dem rechten Orte hervorgehoben. Der zweite Abschnitt dieses Hauptstückes legt nun die Grundsätze für die Erziehung der Stände, des Volkes, des Adels, des Regenten dar. Die tiefsten und herrlichsten Gedanken treten hier dem vorurtheilslosen Leser

entgegen. Wie herrlich ist nicht das Wesen der vier Haupttugenden (Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe, Schönheit) bei den einzelnen Ständen dargelegt! Sehr richtig scheint mir das Wesen der Tugend an sich und in Bezug auf die verschiedenen Stände aufgefaßt zu sein.

Mit diesem Hauptstücke ist nun der theoretische Theil der Erziehungslehre geschlossen; die verschiedenen Ziele der Erziehung sind im Einzelnen aus dem allgemeinen Erziehungsgrundsatze konsequent hergeleitet und begründet, und somit sind alle Theile der Erziehungslehre in Bezug auf das Was erhellt. Daher wird nun in der zweiten Abtheilung von S. 165 an von der Art und Weise der wahren Menschenerziehung in vier Hauptbetrachtungen gesprochen. Die erste Betrachtung verbreitet sich über die Zeitperioden des menschlichen Werdens, oder über die menschlichen Altersperioden. Der Verfasser setzt als das Ende der Erziehung das vier und zwanzigste Jahr an, und dehnt sie sonach weiter aus, als gewöhnlich geschieht. Wenn man die Sache genau betrachtet, so kann man ihm durchaus nicht Unrecht geben. Denn nur dann kann man von Jemandes Erziehung sagen, sie sei vollendet, wenn er im Stande ist, ein praktisches Lebensverhältniß ganz selbstständig anzutreten und zu leiten; und dies wird in der Regel um das angegebene Jahr sein, obgleich die männliche Reife oder die Mündigkeit auch wohl etwas früher oder etwas später eintreten kann. Nach der gewöhnlichen Eintheilung nimmt der Verfasser drei Hauptalter des Menschen an, welche in die Erziehungsperiode fallen, das Kindesalter, Knabenalter (Mädchenalter), Jünglingsalter (Jungfrauenalter). In jeder dieser Altersstufen werden aber wiederum verschiedene Entwickelungs-Epochen unterschieden. Das Kindesalter theilt sich nämlich in folgende Perioden: 1) die der Unmündigkeit (wo das Kind der Sprache noch nicht mächtig ist), welche die beiden ersten Lebensjahre umschließt; 2) die der Mündigkeit, in welcher das Kind zum Besitze der articulirten Sprache gelangt, und welche die zwei nächsten Lebensjahre umschließt; und 3) die der Wißbegierde, welche in den zwei nächsten Jahren der vorwaltende Zug des kindlichen Alters ist, weil es dem Verkehre mit andern Menschen mehr Ausdehnung geben will. Die zweite Altersstufe, oder das Knaben- und Mädchenalter, umfaßt die Schulzeit. Sie theilt sich ebenfalls in drei Biennien: 1) in das für den anschaulichen Unterricht; 2) für den Begriffs-Unterricht; 3) für den Beurtheilungs-Unterricht. Das Jünglings- und Jungfrauenalter umfaßt die nächsten sechs Jahre. Die Erziehung darf in diesen Jahren für keinen Stand aufhören, sie tritt aber nach und nach

zurück; die praktische Vorbildung zum Berufe vereinigt sich mit der theoretischen, und wird nach und nach überwiegend. Die nächsten sechs Jahre werden nun angewendet, um der Vorbereitung auf das Leben die Vollendung zu geben. Hierzu dient für die Jugend des Volks das Reisen oder die Wanderschaft und für die Jugend der Höheren die Universität und die vorbereitende Amtspraxis. — Nachdem die Altersstufen genau bestimmt worden sind, werden nun in der zweiten Betrachtung die Erziehungsregeln für jede aus dem obersten Erziehungsgrundsatze und in Rücksicht auf die physische und psychische Erziehung abgeleitet. Die Einwirkung des Erziehers auf die Bildung des Körpers wird theils als positiv, theils als negativ vorgestellt. Die psychische Erziehung in der ersten Altersstufe fordert a) eine moralische Diätetik, b) eine moralische Disciplin, c) eine moralische Mittellehre. Die Diätetik muß beobachten: die sittliche Umgebung des Kindes, die Gesellschaft, die Mäßigkeit und Nüchternheit, die Beschäftigung. Die Disciplin, wodurch der noch zu schwache Vernunfttrieb unterstützt wird, geschieht durch: Furcht, Ehrfurcht und Liebe. Die Tugendmittellehre legt es darauf an, daß der Vernunfttrieb immer mehr die Oberhand gewinne, und bedient sich hierzu als natürlicher Mittel der Sympathie und Phantasie. Die Lernzeit, welche auf der zweiten Altersstufe eintritt, wird darum für die wichtigste erklärt, weil in ihr der Grund zum Christenthume gelegt werden soll. Die Erziehung muß hier darauf ausgehen, daß in dem Menschen die Idee Gottes wie eine Sonne des Lebens aufgehe, und in soweit, kann man sagen, ist das Hauptmittel der moralischen Erziehung der U n t e r r i c h t; allein der Zweck, daß der Unterricht nicht sowohl die Kenntniß von einem äußern Gegenstande, den man Christenthum nennt, beibringen, sondern daß er eine Umstimmung des Lebenstriebes bewirken soll, giebt ihm eine besondere Richtung. Das wirksamste Erziehungsmittel auf dieser Stufe ist neben dem eigentlichen Unterrichte das B e i s p i e l, das sich darstellen muß in der Religion athmenden Rede, in dem Gebet, in der Achtung gegen den Cultus und in der Opferung seiner selbst für Wahrheit und Glauben. — Für das Jünglingsalter und das angehende Mannesalter werden nun in kurzen Andeutungen die nothwendigen Erziehungsanstalten angegeben, und somit wird die zweite Betrachtung geschlossen. Die dritte verbreitet sich über die Modification der Erziehungsart und Weise und über die Bedingungen der Ausführung. Diese Betrachtung enthält mithin nur eine weitere Ausführung dessen, was in der vorigen im Allgemeinen angedeutet wurde. Wie wichtig sie sei, muß an sich einleuchten.

ist sehr richtig; nur kann ich die Nothwendigkeit nicht einsehen, daß für die Elementarschule der Höheren ganz anders gebildete Lehrer da sein müssen, wie S. 275 behauptet wird.

Für die dritte Altersperiode, oder für das Jünglingsalter, verlangt der Verfasser eine Realschule für das Volk und eine Gymnasialschule für die höhern Stände. Unter Realschule versteht er aber etwas Anderes, als gewöhnlich darunter verstanden wird. Ich übergehe sie jedoch hier, weil später noch die Rede davon sein wird, um die Ansicht des Verfassers von den Gymnasien etwas ausführlicher anzudeuten. Diese Ansicht ist trefflich zu nennen, und es ist zu wünschen, daß sie bei den neuern Untersuchungen über die Gelehrtenschulen, und den daraus entstandenen Streitigkeiten mehr berücksichtigt worden wäre. Nachdem zuvörderst die falschen Ansichten von diesen Anstalten beseitigt sind, wornach sie entweder als Vorbereitungs-Studienanstalten für die Universität, oder als philologische Anstalten angesehen wurden, nicht aber als Erziehungsanstalten: wird der Begriff eines Gymnasiums dahin bestimmt, daß es die Vorbereitung auf das höhere Leben gewähren müsse. Da nun die Bildung für ein gewisses Leben nur unter den Lebenden derselben Art erzielt werden kann, so wird hieraus gefolgert, daß der für's höhere Leben Bestimmte seine Ausbildung nur im Umgange mit den vorzüglich Gebildeten des höhern Lebens (mit klassischen Männern) erhalten könne. Die Befähigung für die praktische Theilnahme am höhern Leben erfordert es aber auch, daß er in seinen Geistes- und Gemüthsanlagen so geübt werde, daß er in der Folge auch die Stärke zur Verwaltung eines Amtes im höhern Leben erlange. Beide Zwecke können nur durch das Studium der klassischen Sprachen des Alterthums erreicht, und eine Gymnasialanstalt kann also nur auf dieses Studium vorzugsweise begründet werden. Der Verfasser will aber kein klassisches Studium in dem gewöhnlichen Sinne, wo es so viel ist als philologisches Studium; es soll nicht profan bleiben, sondern die Richtung zum Auffassen des Wahren, Rechten, Guten und Schönen erhalten. Deshalb verlangt er auch mit vollem Rechte, daß die alten Klassiker in Auszügen gelesen werden sollen. Jeder Pädagog wird hierin beistimmen, was auch von Philologen dagegen eingewendet werden dürfte. Denn theils enthalten die klassischen Schriften viele Stellen, die sich durchaus nicht für die Jugend eignen, theils muß darauf gesehen werden, daß die Schüler mit möglichst vielen klassischen Männern bekannt werden. Der fernere für das Gymnasium nothwendige Unterricht wird hier nicht weiter erwähnt, nur über die höhere christliche Bildung spricht der Verfasser noch.

Doch können wir nicht beistimmen, wenn er zur Förderung dieser christlichen Bildung für das Gymnasium auch einen eignen Kultus verlangt, weil die Theilnahme der Studirenden an dem Kultus des Volkes dem Stande und Zwecke des Gymnasiums durchaus widerspreche, ja sogar ungünstige Folgen für die religiösen Zwecke überhaupt veranlasse. Wir müssen uns hiergegen entschieden erklären; denn, wie der Verfasser selbst sagt, Christus hat den Beweis seiner wunderbaren göttlichen Weisheit gerade dadurch geliefert, daß er die erhabensten Lehren, welche eine frühere Weisheit nicht einmal ersann und ahnete, in einer Sprache ausdrückte, deren Sinn auch der gemeine Menschenverstand zu seinem Frommen zu fassen fähig sei, und von dessen Tiefe doch auch der Höhere ergriffen und entzückt werde. Ist dieses wahr, wie es wahr ist, so folgt daraus unwiderlegbar, daß auch ein Kultus möglich sei, der für Niedere und Höhere gleich anregend und heilsam ist. Was sollte auch endlich herauskommen, wenn der Kultus nach den verschiedenen Ständen in der menschlichen Gesellschaft gemodelt würde, wenn das Volk seine eigene Kirche, und die Höhern die ihrige hätten; und wenn dadurch der bürgerliche Unterschied bis auf die Gottesverehrung übergetragen würde? Wenn aber für die Gymnasialschüler ein eigener Kultus nothwendig wäre, so würde er aus demselben Grunde auch für den ganzen Stand der Höhern nothwendig sein. Ja, konsequenter Weise hätte der Verfasser, und vielleicht mit noch größerem Rechte, für die Jugend des Volkes auch einen eigenen Kultus postuliren sollen. — Was weiter für das Gymnasium verlangt wird, daß es z. B. seine eigenthümliche Verfassung haben, daß es sich in der Regierung gehalten und unterstützt finden solle u. s. w., kann sicher auf Beistimmung rechnen. Zweifelhaft dürfte es aber sein, ob der Verfasser Recht habe, wenn er eine strenge Auswahl der Studirenden fordert. Zwar kann es keinem Zweifel unterliegen, daß diejenigen aus dem Gymnasium hinausgewiesen werden müssen, die sich als entschieden unfähig für eine höhere Bildung zeigen; aber was soll mit den mittelmäßigen Talenten werden? Und entwickelt sich oft nicht erst ein Talent in den spätern Jahren? Wenn man überlegt, daß es auch verschiedene Grade der höhern Lebensbildung giebt und geben muß, so leuchtet ein, daß man in der Auswahl der Studirenden nicht zu streng verfahren kann und darf, sondern daß man nur die entschieden Unfähigen abzuweisen hat. *Dabei muß aber vorzugsweise auch der religiöse und sittliche Charakter berücksichtigt werden, nicht bloß die intellectuellen Anlagen, wie es leider dermalen*

fast stets geschieht. Gewiß hat aber der Verfasser Unrecht, wenn er die Zahl der Studirenden fest bestimmt haben will, nach dem möglichen Bedürfnisse der Staatsdiener. Freiheit muß das Princip in jedem Lebensverhältnisse sein, und die höhere Bildung darf nicht einer bestimmten Anzahl von Individuen vorbehalten und Andern vorenthalten werden. Der Verfasser scheint mir hier ganz gegen sein Princip zu sprechen. So wie jeder Mensch das Recht auf Lebensbildung überhaupt hat, so hat auch jeder das Recht auf höhere Lebensbildung, und es scheint mir der Idee dieser höhern Bildung ganz unangemessen, wenn der Verfasser bei der Bestimmung der Anzahl der Studirenden nur das Bedürfniß des Staates in Hinsicht der Staatsdiener berücksichtigt wissen will. Die höhere Lebensbildung darf doch nicht einzig und allein als Mittel für den Staatsdienst angesehen werden? Kann nicht ein Individuum sich dieselbe verschaffen wollen, ohne einen Staatsdienst im Auge zu haben? Und wie dürfte man diesen von ihr zurückzuhalten das Recht und die Befugniß sich beilegen? Doch der Verfasser bringt zwei Gründe für seine Ansicht vor, die ich noch würdigen muß. Er sagt nämlich erstens: ohne feste Bestimmung der Anzahl der Studirenden wird sich bald eine Ueberzahl bilden, die dem Staate zur Last fällt. Was sollen diese nun anfangen? Zweitens sagt er: wenn die Zahl der Studirenden frei gegeben wird, so werden bald die Gymnasialanstalten sich überfüllen, und sie können dann ihren Zweck nicht erfüllen. Beide Gründe sind aber, genau betrachtet, von geringer Bedeutung. Denn was den ersten betrifft, so braucht sich der Staat gar nicht darum zu kümmern, ob die Zahl derer, die höhere Staatsdienste suchen, größer als das Bedürfniß ist. Dieß muß ihm sogar lieb sein, weil er dadurch die Auswahl erhält und immer die besten Subjecte hervorziehen kann. Den übrigen, die vielleicht lange Zeit warten müssen, ehe sie eine Stelle erhalten, oder die vielleicht gar keine erhalten werden, weil sie sich nicht auszeichnen, ist der Staat nichts weiter schuldig, da er sie nicht aufgemuntert hat zur Erwerbung der höhern Lebensbildung. Die daraus entstehenden Mißverhältnisse werden übrigens ganz unbedeutend sein, wenn der Staat nur von Zeit zu Zeit sein Bedürfniß in Hinsicht der Zahl der Staatsdiener, und die Normen bekannt macht, die er bei der Anstellung befolgt. Dann wird das nöthige Gleichgewicht gar bald und ohne irgend einen Nachtheil sich herstellen und erhalten. Was aber den zweiten Grund anlangt, so ist er eben so wenig haltbar. Denn wenn die Zahl der nach der höhern Lebensbildung Strebenden so anwachsen sollte, daß die Klassen des Gymnasiums über-

füllt würden, so folgt daraus nichts weiter, als daß der Staat durch Anlegung neuer Gymnasien, oder durch zweckmäßige Erweiterung der bestehenden für das vermehrte Bedürfniß sorgen muß. Es kann ja dem Staate nur lieb sein, wenn Viele nach höherer Lebensbildung streben, und da er Niemanden von den höhern Unterrichtsanstalten zurückhalten darf, so muß er so viele solcher Anstalten anlegen, als erforderlich sind, eben so wie er für die nöthigen Schulen für das Volk Sorge zu tragen hat. Sollten die Kosten zur Anlegung neuer Anstalten für die Höheren nicht wohl von ihm bestritten werden können, so braucht er nur das Schulgeld in allen Gymnasien zu erhöhen, wodurch er theils die erforderlichen Mittel erhält, theils aber auch auf natürliche Art und ohne directen Zwang den Zudrang zu den höhern Unterrichtsanstalten nach und nach beseitigt.

Was der Verfasser nun noch über die Erziehungsanstalten für die letzte Altersperiode, für das Alter von 18 bis 24 Jahren, sagt, die für das Volk in polytechnischen Schulen, Wanderschaft (Reisen), Meisterprobe — für den Stand der Höheren aber in der Universität und Amtspraxis besteht, kann hier wohl füglich übergangen werden. Auch die vierte Betrachtung, welche sich über die Erziehungskunst in kurzen Andeutungen verbreitet (S. 347—364), bietet nicht gerade Stoff zu Bemerkungen dar, so daß ich sogleich zu dem zweiten Theile des ganzen Werks übergehen kann, der die Unterrichtslehre enthält.

Daß in Graser's Erziehungssystem der Unterricht von der größten Bedeutung ist, erhellt schon aus seinem höchsten Grundsatze der Erziehung. Wenn der Mensch sein Leben selbst auf die rechte Weise begründen und die Erziehung ihn nur dazu befähigen soll, so kommt es ganz besonders darauf an, daß der Zögling sein Leben und die rechte Weise desselben kennen lerne, damit er selbstständig leben und in seinem Leben das Ebenbild Gottes darstellen könne. Auf der Selbstbestimmung beruht zuletzt die Hauptsache. Nicht bloß durch Gewöhnung soll der werdende Mensch dahin gebracht werden, gleichsam instinktartig recht zu leben; er soll das Rechte mit Bewußtsein thun. Hierzu kann ihm nur der Unterricht verhelfen, durch welchen er die Kenntniß seines Lebens und die rechte Weise desselben kennen lernen soll; die andern Erziehungsmittel, so wichtig sie auch immer sind, erscheinen mehr als helfend und unterstützend. Hieraus ist leicht einzusehen, daß der zweite Theil der Divinität, oder die Unterrichtslehre, wenn nicht weniger, doch eben so wichtig ist, als der erste.

Auf diesen Theil vorzüglich bezieht sich eine schon oben über

das Werk überhaupt gemachte Bemerkung. Er enthält nicht bloß die wissenschaftliche Entwickelung der Unterrichtslehre, sondern der Verfasser hat auch Vieles über die Gründung und äußere Einrichtung der Schulen mitgetheilt, was zum Theil gar nicht in die eigentliche Erziehungslehre, sondern in die Staatspädagogik gehört, und was unmöglich mit dem obersten Grundsatze der Erziehung in wesentlichem und genauem Zusammenhange steht. Dadurch ist die Uebersicht über das Unterrichtssystem sehr erschwert worden, ja es ist natürlich, daß auf das System selbst ein Schatten fällt, wenn in diesen mit ihm eigentlich nicht zusammenhängenden Nebendingen manches falsch und irrig sein sollte. Gewiß hätte das wissenschaftliche Ansehen dieses Theiles gewonnen, wenn der Verfasser die Lehre von den Schulen von der eigentlichen Unterrichtslehre geschieden und erst die letztere für sich wissenschaftlich aus seinem höchsten Grundsatze entwickelt hätte; denn bei der Schulkunde muß auf viele Dinge Rücksicht genommen werden, die sich nicht wissenschaftlich aus dem höchsten Grundsatze herleiten lassen.

Die Einleitung in diesen Theil bestimmt das Verhältniß der Menschenerziehung zur Menschenbelehrung. Beide sind unzertrennlich, und keine kann die andere entbehren. Der Verfasser nennt die Erziehung nicht ganz unrichtig eine stumme Belehrung, und die Belehrung eine beredte Erzieherin. Geistreich deutet der Verfasser für seinen Zweck das Wort unterrichten. Bekanntlich giebt es zwei Ansichten über die etymologische Bedeutung dieses Wortes. Einige, z. B. Schwarz, legen ihm den Begriff des Hinrichtens auf ein bestimmtes Ziel unter, während Andere, z. B. Zerrenner, es in dem Sinne von unterreden nehmen. Obgleich diese letztere Bedeutung für des Verfassers System recht gut gepaßt hätte, so hat er es doch vorgezogen, sich selbst eine eigenthümliche zu schaffen. Denn er sagt S. 6: „Da die Menschenbelehrung, ohne dem Zwecke selbst nachtheilig zu werden, nichts mehr thun darf, als den Menschen in seinem Emporklimmen von einer Stufe des Wissens zur andern nur stets aufmerksam zu machen, damit er um sich schaue, wo er steht, und die nächste Stufe wahrnehme, auf welche er höher hinauf rücken soll; so ist die belehrende Unterstützung, bildlich genommen, nichts Anderes, als ein immerwährendes — Unterlegen, oder weil es in der successiven Ordnung geschehen muß, ein — Unterrichten der Stufen, auf welchen der nach Kenntniß strebende Mensch aufwärts steigen soll". Daß man dieser Erklärung keine objective Wahrheit beilegen darf, braucht wohl kaum erinnert zu werden.

Eine vollständige Definition des Unterrichts habe ich übrigens in

in der Einleitung vermißt, obgleich das Wesen desselben erklärt wird. Erst in §. 213., der die Einleitung zu der Lehre von der wahren Unterrichtsweise enthält, begegnet uns eine bestimmte Erklärung. Ich weiß nicht, warum dieselbe nicht an den Anfang des zweiten Theiles gestellt worden ist. Unterrichten ist dem Verfasser das thätige Bestreben eines Unterrichteten, den noch Ununterrichteten anzuregen und zu reizen, die ihm noch fehlende Kenntniß sich durch eigene Seelenthätigkeit selbst zu verschaffen, und ihn in dem Bestreben darnach zweckmäßig zu unterstützen. Diese Erklärung scheint mir in Hinsicht der Form nicht ganz ohne Tadel zu sein, da die Ausdrücke „Unterrichteter" und „Ununterrichteter" in einer Definition des Unterrichts nicht vorkommen sollten. Dem Ausdrucke nach richtiger ist der Begriff in dem ersten Theile der Elementarschule für's Leben, 3. Aufl. S. 29, erklärt. Ueber das Wesen des Unterrichts im Sinne Graser's kann kein Zweifel entstehen, und es ist wohl nicht zu leugnen, daß seine Ansicht eben so tief geschöpft und erhaben, als fruchtbar ist, und über die ganze Unterrichtslehre und das Schulwesen neues Licht verbreitet. Unserm Verfasser ist der Unterricht eben so wenig ein Mittheilen gewisser Kenntnisse von außen, als ein einseitiges Bilden der Kraft an sich, oder ein Aneignen abgesonderter Wissenschaften. Er dringt tiefer in das Wesen der Sache, als seine Vorgänger. Der Unterricht soll dem Schüler zur Kenntniß des Lebens verhelfen und der Unterrichter soll stets nur anregend und helfend eingreifen, damit sich der Lernende selbst unterrichten kann. Doch dies wird deutlicher werden, wenn ich die Hauptgrundsätze des Unterrichts mittheile, was sogleich geschehen soll.

Die ganze Unterrichtslehre wird eingetheilt in die Unterrichtswissenschaft, welche die Grundsätze des Unterrichts entwickelt, und in die Unterrichtskunst, welche diese Grundsätze auf Individuen anwenden lehrt. Jene hat wiederum zwei Theile, von denen der erstere vom Unterrichtsstoffe, der andere von der Unterrichtsweise handelt. Zunächst wird in §. 6. ff. von den Lehrplänen gesprochen, und es werden folgende Grundsätze aufgestellt: 1. Der Unterrichtsstoff muß für alle Menschen ein und derselbe sein (weil jeder Mensch, um Mensch zu sein, im Allgemeinen eine und dieselbe Kenntniß nöthig hat, die ihm eben so wenig vorenthalten, als verkürzt werden darf). 2. Der Unterrichtsstoff muß bestimmt werden können und bestimmt sein; denn sonst wäre die Forderung, menschlich zu sein, oder in seiner Kenntniß zu leben, ein Widerspruch. 3. Die dem Menschen im Allgemeinen nöthige Kenntniß ist die seines Verhältnisses zur Natur und zur Gottheit. Es giebt also drei

Gegenstände des allgemeinen Menschenunterrichts: die Natur, Gott, und den Menschen. 4. Jeder dieser drei Hauptgegenstände des menschlichen Unterrichts muß aber auch in seinem Umfange vollständig genommen werden. 5. Auch der allgemeine Lehrplan muß unbezweifelt bestimmt sein. Es werden nun die einzelnen Lehrgegenstände theils im Allgemeinen, theils für den Adel und für das Volk insbesondere dargelegt. Es braucht hier nicht tiefer in eine Untersuchung über diese Grundsätze des Verfassers und über die Aufstellung der Lehrgegenstände eingegangen zu werden, denn was die erstern betrifft, so fließen sie so natürlich aus dem höchsten Grundsatze der Erziehung ab, und sind von dem Verfasser so gut begründet, daß gegen ihre Gültigkeit wohl nichts Gegründetes eingewendet werden kann; und was die letztern anlangt, so werde ich meine Ansicht darüber in der folgenden Abhandlung: über Graser's Elementarunterrichts-Methode, darlegen.

Von §. 33. an wird von den Unterrichtsplänen gehandelt. Die eigenthümliche Bedeutung, die der Verfasser dem Worte unterrichten beilegt, hat ihn veranlaßt, einen Unterschied zwischen Lehrplan und Unterrichtsplan zu machen; denn er sagt: „da der Mensch nur allmählig sich entwickelt, so muß der Lehrplan auch eine immerfort entsprechende Steigerung erhalten, folglich zu einem Unterrichtsplane umgeformt werden." Daß dieser Unterschied zwischen Lehrplan und Unterrichtsplan mehr subjectiv als objectiv wahr ist, bedarf kaum der Erwähnung. Das Hauptstück, welches von den Unterrichtsplänen handelt, enthält nur eine weitere Entwickelung des Lehrplanes für jede einzelne Stufe des Unterrichts. Ich kann diese Entwickelung hier nicht weiter verfolgen, sondern muß mich begnügen, auf Einzelnes hinzudeuten, wobei besondere Rücksicht auf die höhern Schulen genommen werden soll, da des Verfassers System des Elementarunterrichts in der folgenden Abhandlung ausführlicher dargelegt und beurtheilt werden wird.

Sehr gut wird §. 66. die beschränkte, und doch unter Lehrern und Schulaufsehern noch so gewöhnliche Ansicht als irrig und schädlich nachgewiesen, nach welcher für die Volksschule Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen als Unterrichtsgegenstände genügen. Es ist wahrhaft unbegreiflich, daß man den Wahn hegen kann, die Kenntniß der Natur und des Menschen seien überflüssige Kenntnisse, da es ja so klar am Tage liegt, daß der Mensch nie für sein Leben wahrhaft vorgebildet werden kann, ohne diese Kenntnisse. Denn das Leben beruht ja nicht bloß auf der Kenntniß Gottes oder der Religion, sondern auch auf der des Menschen und der Natur. Man hat sich häufig bei jener beschränkten Ansicht

auf den Gemeinplatz gestützt, daß ein guter Christ auch ein guter Mensch und Bürger sei. So wahr dieser Ausspruch ist, wenn er richtig verstanden wird, so falsch ist er in seiner gewöhnlichen Bedeutung. Wer gut christlich leben will, muß auch wahrhaft menschlich leben, was nur geschehen kann, wenn er den Menschen und die Natur wahrhaft kennt. Diese lehrt aber das Christenthum nicht kennen; es fordert aber, daß sich der Mensch damit bekannt mache. Wie unnatürlich und fehlerhaft es hiernach ist, wenn man von gemeinnützigen Kenntnissen in der Volksschule spricht, die auch wohl entbehrt werden könnten, leuchtet nun von selbst ein.

Eben so treffliche Bemerkungen enthält §. 68. über intensive und extensive Bildung, nur daß der Verfasser hier vielleicht zu streng über diese Ausdrücke urtheilt. Wenn man das Wort Bildung in seiner eigentlichen, edelsten Bedeutung nimmt, so muß freilich alle Bildung intensiv sein, und extensive Bildung wäre ein Unding. Jenes Wort wird aber oft in einer niedrigern Bedeutung genommen, in welcher es eben das bedeutet, was Bildung im höchsten Sinne zum Resultate hat.

Die Ansicht des Verfassers über Realschulen scheint mir sehr richtig zu sein, und ich kann nur wünschen, daß sie beherzigt werden möge. Dagegen kann ich dem nicht beistimmen, was über den höhern Unterricht der Mädchen S. 93 ff. gesagt wird. Der Verfasser postulirt nicht nur für die weibliche Jugend der höhern Stände eine eigene Realschule, sondern auch noch nach dieser eine höhere Töchterschule, die mit dem Gymnasium parallel laufen soll. Da nun der Austritt aus der Realschule in das vollendete vierzehnte Jahr fällt, so müßte die höhere Töchterschule von Mädchen besucht werden, die über vierzehn Jahr alt sind. Aber es unterliegt gerechtem Zweifel, ob für die weibliche Jugend in diesen Jahren der Unterricht in einer Schule noch räthlich ist. Ich glaube vielmehr, daß mit dem vierzehnten Jahre der weibliche Unterricht in öffentlichen Anstalten geschlossen werden, und der häusliche und Selbstunterricht, oder Unterricht in einzelnen Gegenständen (z. B. französische Sprache, Zeichnen, Musik ꝛc.) durch besondere Lehrer eintreten müsse. Mit Unrecht beruft sich der Verfasser auf die Erfahrung, weil man in größern Städten bereits höhere Töchterschulen für nöthig gehalten und errichtet habe. Denn es giebt zwar hier und da Anstalten, die diesen Namen führen, sie sind aber nichts weiter, als Schulen für Mädchen aus den höhern Ständen, und enthalten gewiß nur selten und ausnahmsweise Schülerinnen, die älter sind als vierzehn Jahre. Der Verfasser hat hier offenbar zu einseitig seinen höchsten Grundsatz vor

Augen gehabt, ohne die Natur und Bestimmung des Weibes gehörig zu berücksichtigen. — Eben so kann ich aus Gründen, die schon oft aufgestellt wurden, der Meinung des Verfassers nicht beitreten, daß an Mädchenschulen — Lehrerinnen angestellt werden müßten. Man könnte analogisch und aus ähnlichen Gründen dann auch behaupten, daß neben einem Kriminalrichter noch eine Kriminalrichterin aufgestellt werden müsse, um gegen weibliche Verbrecher zu inquiriren.

Die Ansicht Graser's über das Wesen des Gymnasiums ist eben so beifallswerth, als sie von der gewöhnlichen abweicht. Gewöhnlich beschränkt man die Aufgabe des Gymnasiums auf Gelehrten-Bildung oder auf Vorbereitung auf die Hochschule. Graser dagegen will die Gymnasialschule wie Niethammer (in dessen Schrift: „Streit des Humanismus und Philanthropinismus") als eine Bildungsanstalt für das höhere Menschenleben angesehen wissen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß diese Ansicht auf die innere Gestaltung des Gymnasiums den wesentlichsten Einfluß haben muß. Denn wenn auch das klassische Studium hier noch immer die Hauptsache bleibt, so muß es doch anders betrieben werden, als es gewöhnlich geschieht; die philologische Behandlung muß in den Hintergrund treten, und dagegen muß man mehr Rücksicht nehmen auf die Ideen der Klassiker, auf die Sachen. Und dann wird es auch nothwendig, die andern Bildungsmittel, welche die Betrachtung des Menschen und der Natur darbietet, in den Lehrplan aufzunehmen. Das Studium des Menschen und der Natur ist ebenfalls geeignet, den Funken des höhern Lebens in der Seele anzuzünden; denn das Göttliche offenbart sich in der Natur eben so, wie in dem Menschen. Es versteht sich aber von selbst, daß diese Gegenstände in höherem Sinne aufgefaßt werden müssen, als in der niedern Schule. Endlich ist es klar, daß durch des Verfassers Ansicht von dem Gymnasium die Gotteslehre eine ganz andere Bedeutung und Stellung in dem Unterrichte desselben erhält. Der Verfasser sagt hierüber viel Wahres und Schönes.

In Bezug auf die Organisation des Gymnasiums verlangt der Verfasser, daß dasselbe nur eine Anstalt sei, deren Abtheilung in Stufen oder steigende Klassen in dem Hauptlehrgegenstande, dem klassischen Sprachstudium, gesucht werden muß. Da nun das Sprachstudium eine zweifache Hauptabtheilung hat, indem es sich anfangs auf die Kenntniß des Wortes beschränkt, und dann sich mit der Kenntniß der Rede befaßt, so hat ein Gymnasium zwei Hauptstufen, oder gleichsam zwei Unterrichtsinstitute, die aber innigst in der Art mit einander zusammenhängen, daß das zweite

ohne das erste seinen Kurs gar nicht beginnen kann. Das eine nennt er Progymnasium, das andere Gymnasium. Diese Abtheilung ist wohl in der Natur der Sache gegründet. Wenn aber der Verfasser dem Progymnasium auch diejenigen zuweisen will, welche ihres künftigen Berufes wegen zwar keine höhere Sprachbildung, aber doch die Kenntniß des Wortes bedürfen, so scheint mir dieß nicht gehörig begründet zu sein, und ich würde solche Subjecte lieber der höhern Bürgerschule zuweisen, wo in Nebenstunden eine entsprechende Sprachbildung erworben werden kann. Der Unterricht in dem Progymnasium würde ihnen von weit geringerem Nutzen sein, da diese Anstalt nicht selbstständig, sondern bloß eine Vorbereitung auf das Gymnasium ist.

Die Klasseneintheilnng in dem Progymnasium und dem Gymnasium ist folgende: Progymnasium: erste Klasse. Formenlehre. Zweite Klasse. Kasuslehre. Dritte Klasse. Einfache Syntax. Vierte Klasse. Figürliche Syntax. Gymnasium: Erste Klasse. Einfache Prosa. Zweite Klasse. Styl. Dritte Klasse. Poesie. Vierte Klasse. Oratorik. Auf ähnliche Art werden die Stufen des Unterrichts in der deutschen Sprache bestimmt, so wie in den andern Gegenständen des Unterrichts.

Was nun weiter über äußere Organisirung der Gymnasien gesagt wird, kann hier füglich übergangen werden, um so mehr, da diese nicht in eine wissenschaftliche Lehre vom Unterricht gehört. Der Verfasser steigt offenbar zu weit in Kleinigkeiten herab, welche die Wissenschaft nichts angehen. So bestimmt er z. B. genau die Kosten des Gymnasiums, die Gehalte der Hauptlehrer, Hülfslehrer u. s. w., ohne zu bedenken, daß diese Dinge nach keinem Principe bestimmt werden können, sondern nach den Umständen verschieden sein müssen. Dem untersten Studienlehrer bestimmt er 500 Gulden jährlichen Gehalt, und läßt diesen Gehalt mit jeder Klasse um 100 fl. steigen, so daß der Lehrer der höchsten Klasse (Progymnasium und Gymnasium als *eine* Anstalt gerechnet) 1200 Gulden hätte. Es ist leicht einzusehen, daß dieß kein richtiger Maßstab der Befolgung sein kann, da in größern Städten das Leben weit theurer ist, als in kleinern. Besser wäre es daher jedenfalls gewesen, wenn der Verfasser sich von seinem eigentlichen Gegenstande, der *Wissenschaft* des Unterrichts, nicht entfernt hätte.

Von S. 182 bis 206 wird die innere Organisation der Universität angegeben, von der ich hier schweige, um noch Raum zu einigen Bemerkungen über die Unterrichtsweise zu haben. Ich gehe daher sogleich zu der zweiten Abtheilung dieses Theiles über, welcher von der *wahren Unterrichtsweise* handelt.

Augen gehabt, ohne die Natur und Bestimmung des Weibes gehörig zu berücksichtigen. — Eben so kann ich aus Gründen, die schon oft aufgestellt wurden, der Meinung des Verfassers nicht beitreten, daß an Mädchenschulen — Lehrerinnen angestellt werden müßten. Man könnte analogisch und aus ähnlichen Gründen dann auch behaupten, daß neben einem Kriminalrichter noch eine Kriminalrichterin aufgestellt werden müsse, um gegen weibliche Verbrecher zu inquiriren.

Die Ansicht Graser's über das Wesen des Gymnasiums ist eben so beifallswerth, als sie von der gewöhnlichen abweicht. Gewöhnlich beschränkt man die Aufgabe des Gymnasiums auf Gelehrten-Bildung oder auf Vorbereitung auf die Hochschule. Graser dagegen will die Gymnasialschule wie Niethammer (in dessen Schrift: „Streit des Humanismus und Philanthropinismus") als eine Bildungsanstalt für das höhere Menschenleben angesehen wissen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß diese Ansicht auf die innere Gestaltung des Gymnasiums den wesentlichsten Einfluß haben muß. Denn wenn auch das klassische Studium hier noch immer die Hauptsache bleibt, so muß es doch anders betrieben werden, als es gewöhnlich geschieht; die philologische Behandlung muß in den Hintergrund treten, und dagegen muß man mehr Rücksicht nehmen auf die Ideen der Klassiker, auf die Sachen. Und dann wird es auch nothwendig, die andern Bildungsmittel, welche die Betrachtung des Menschen und der Natur darbietet, in den Lehrplan aufzunehmen. Das Studium des Menschen und der Natur ist ebenfalls geeignet, den Funken des höhern Lebens in der Seele anzuzünden; denn das Göttliche offenbart sich in der Natur eben so, wie in dem Menschen. Es versteht sich aber von selbst, daß diese Gegenstände in höherem Sinne aufgefaßt werden müssen, als in der niedern Schule. Endlich ist es klar, daß durch des Verfassers Ansicht von dem Gymnasium die Gotteslehre eine ganz andere Bedeutung und Stellung in dem Unterrichte desselben erhält. Der Verfasser sagt hierüber viel Wahres und Schönes.

In Bezug auf die Organisation des Gymnasiums verlangt der Verfasser, daß dasselbe nur eine Anstalt sei, deren Abtheilung in Stufen oder steigende Klassen in dem Hauptlehrgegenstande, dem klassischen Sprachstudium, gesucht werden muß. Da nun das Sprachstudium eine zweifache Hauptabtheilung hat, indem es sich anfangs auf die Kenntniß des Wortes beschränkt, und dann sich mit der Kenntniß der Rede befaßt, so hat ein Gymnasium zwei Hauptstufen, oder gleichsam zwei Unterrichtsinstitute, die aber innigst in der Art mit einander zusammenhängen, daß das zweite

ohne das erste seinen Kurs gar nicht beginnen kann. Das eine nennt er Progymnasium, das andere Gymnasium. Diese Abtheilung ist wohl in der Natur der Sache gegründet. Wenn aber der Verfasser dem Progymnasium auch diejenigen zuweisen will, welche ihres künftigen Berufes wegen zwar keine höhere Sprachbildung, aber doch die Kenntniß des Wortes bedürfen, so scheint mir dieß nicht gehörig begründet zu sein, und ich würde solche Subjecte lieber der höhern Bürgerschule zuweisen, wo in Nebenstunden eine entsprechende Sprachbildung erworben werden kann. Der Unterricht in dem Progymnasium würde ihnen von weit geringerem Nutzen sein, da diese Anstalt nicht selbstständig, sondern bloß eine Vorbereitung auf das Gymnasium ist.

Die Klasseneintheilung in dem Progymnasium und dem Gymnasium ist folgende: Progymnasium: erste Klasse. Formenlehre. Zweite Klasse. Kasuslehre. Dritte Klasse. Einfache Syntax. Vierte Klasse. Figürliche Syntax. Gymnasium: Erste Klasse. Einfache Prosa. Zweite Klasse. Styl. Dritte Klasse. Poesie. Vierte Klasse. Oratorik. Auf ähnliche Art werden die Stufen des Unterrichts in der deutschen Sprache bestimmt, so wie in den andern Gegenständen des Unterrichts.

Was nun weiter über äußere Organisirung der Gymnasien gesagt wird, kann hier füglich übergangen werden, um so mehr, da diese nicht in eine wissenschaftliche Lehre vom Unterricht gehört. Der Verfasser steigt offenbar zu weit in Kleinigkeiten herab, welche die Wissenschaft nichts angehen. So bestimmt er z. B. genau die Kosten des Gymnasiums, die Gehalte der Hauptlehrer, Hülfslehrer u. s. w., ohne zu bedenken, daß diese Dinge nach keinem Principe bestimmt werden können, sondern nach den Umständen verschieden sein müssen. Dem untersten Studienlehrer bestimmt er 500 Gulden jährlichen Gehalt, und läßt diesen Gehalt mit jeder Klasse um 100 fl. steigen, so daß der Lehrer der höchsten Klasse (Progymnasium und Gymnasium als *eine* Anstalt gerechnet) 1200 Gulden hätte. Es ist leicht einzusehen, daß dieß kein richtiger Maßstab der Befolgung sein kann, da in größern Städten das Leben weit theurer ist, als in kleinern. Besser wäre es daher jedenfalls gewesen, wenn der Verfasser sich von seinem eigentlichen Gegenstande, der *Wissenschaft* des Unterrichts, nicht entfernt hätte.

Von S. 182 bis 206 wird die innere Organisation der Universität angegeben, von der ich hier schweige, um noch Raum zu einigen Bemerkungen über die Unterrichtsweise zu haben. Ich gehe daher sogleich zu der zweiten Abtheilung dieses Theiles über, welcher von der *wahren Unterrichtsweise* handelt.

In der Einleitung dazu wird der Unterschied zwischen Unterrichten und Lehren angegeben. Unter dem letztern Ausdrucke versteht der Verfasser das Mittheilen gewisser Kenntnisse von außen vermittelst der Sprache, ohne daß dabei Rücksicht darauf genommen wird, ob der Schüler nicht von selbst zu dieser oder jener Kenntniß gekommen sein würde. Der Unterrichter dagegen enthält sich aller Mittheilung oder Belehrung, und strebt nur dahin, daß der Schüler sich selbst unterrichte. Der Unterrichter setzt demnach voraus, daß der Schüler keiner Mittheilung von außen bedürfe, sondern in und durch sich selbst die nothwendigen Kenntnisse finden müsse. Der Unterrichter fordert darum den Schüler vielmehr zur Mittheilung einer Kenntniß auf, die er erst aus sich entwickeln soll, und versetzt ihn daher in die Nothwendigkeit, mit seinem Geiste auf und in — sich rückwärts zu kehren, um zu suchen und zu finden, was er mittheilen soll. Der Unterrichter nimmt daher die ganze Thätigkeit des Geistes von Seiten des Schülers in Anspruch — vor Allem eine Aufmerksamkeit auf den Unterrichter, um zu vernehmen, was dieser von ihm — vernehmen wolle, (nicht was er aufnehmen soll); dann ein Insichkehren, ein Nachdenken, ein Ueberdenken, ein Ringen nach Klarheit eines Begriffes, ein Streben nach einem bestimmten Urtheil zu seiner Selbstbefriedigung, und zur Befriedigung des Unterrichters. Eben so mannichfaltig ist aber auch die Thätigkeit des Unterrichters. Er erregt die Aufmerksamkeit des Schülers auf sein Verlangen; er reizt ihn zum Bestreben einer verlangten Mittheilung; er drängt ihn daher in sein Inneres; er giebt seinem Nachdenken die Richtung; er erleichtert und unterstützt es zum Ziele.

Ich habe hier des Verfassers Ansicht von dem Unterrichte mit dessen eignen Worten dargelegt, und man wird sehen, wie weit sie von der gewöhnlichen abweicht, welche Würde und Wichtigkeit der Unterricht dadurch erhält. Dabei müssen wir jedoch auch bemerken, daß kein Schulmann immer wirklich unterrichten kann, sondern daß er auch zuweilen bloß lehren muß. Der ganze zweite Abschnitt zerfällt übrigens in drei Hauptbetrachtungen, nämlich in die von der wahren Unterrichtsweise in die von der Unterrichtsmethode, und in die von der Unterrichtskunst.

In der ersten Betrachtung werden die Grundsätze für die wahre Unterrichtsweise aufgestellt. Sie sind folgende: I. Was der Mensch als solcher oder zu seiner Bestimmung zu wissen nothwendig hat, ist er fähig, aus sich selbst zu erkennen. — Der Beweis für diesen Grundsatz, den der Verfasser auf zweierlei Art führt, ist so richtig, daß nichts Gegründetes dagegen eingewendet werden

kann. Es wird nämlich einmal so geschlossen: wenn Menschen sich zur Mittheilung der nothwendigen Kenntnisse anbieten, so müssen diese, wenn sie selbige auch zunächst von Andern erhielten, doch zugeben, daß die ersten, die sie lehrten, entweder von Gott unmittelbar sie erhalten, oder aus sich geschöpft haben. Von einer unmittelbaren göttlichen Mittheilung dieser sämmtlichen Kenntnisse (die Religionskenntniß ausgenommen) giebt es weder eine geschichtliche Spur, noch läßt sich dafür ein vernünftiger Grund auffinden; mithin bleibt nur die Annahme übrig, daß die Menschen sie aus sich schöpften. Dafür spricht auch die Erfahrung, daß die Menschen unablässig im Gebiete des menschlichen Wissens neue Gedanken aus sich erzeugen. — Zweiter Grundsatz. Der Mensch muß sich die zu seiner Bestimmung nothwendige Kenntniß selbst verschaffen. — Dieser Grundsatz hat seinen Grund unmittelbar in der Bestimmung des Menschen. — Dritter Grundsatz. Der Mensch erwirbt sich auch nothwendiger Weise die ihm wissensnöthigen Kenntnisse selbst. — Der in dem Menschen rege Lebenstrieb treibt ihn von dem Momente an, wo sein Erkenntnißvermögen erwacht, unablässig an, sich Kenntnisse des Lebens zu verschaffen. — Wir müssen über diese drei Grundsätze einige Bemerkungen machen, da sie sehr geeignet sind, falsch gedeutet zu werden. Die Behauptung des Verfassers, daß der Mensch alle Kenntnisse aus und durch sich selbst erwerben könne und müsse, steht mit der gewöhnlichen Annahme von rationellen und empirischen Kenntnissen im Widerspruch, und man hat aus diesem Grunde schon oft die angeführten Grundsätze unsers Verfassers als übertrieben und falsch angesehen. Denn man behauptete, daß nur die rationellen Kenntnisse der Mensch aus sich selbst finden könne, oder daß sie aus ihm entwickelt werden könnten, daß aber die empirischen Kenntnisse von außen mitgetheilt werden müßten. Diese Ansicht ist aber ganz irrig, wenn man, was G r a s e r thut, unter Kenntniß ein wahres Wissen versteht. Das Wissen kann aber nur aus dem Menschen selbst sich erzeugen, nie von außen in ihn gebracht werden. Wenn man es dahin bringt, daß Jemand irgend etwas mit dem Gedächtnisse auffaßt, so hat er noch keine Kenntniß, noch keine Wissenschaft davon, sondern eben erst das Material dazu. Er muß dieses nun in seinem eignen Geiste verarbeiten, und es selbst reproduciren, wenn es eine wahre Kenntniß, ein wahres Wissen werden soll. Die Kenntnisse (oder das Wissen) des Menschen sind von zweierlei Art, unmittelbar innere (rationelle, philosophische), die lediglich durch das Selbstbewußtsein hervorgebracht werden, ohne daß ein Stoff von außen nöthig wäre; und mittelbar innere (empiri-

sche), wozu der Geist Stoff und Veranlassung von außen erhalten muß. Dieser Stoff und diese Veranlassung können dem Schüler wohl von außen dargeboten werden, aber, daß sie zur Kenntniß, zum Wissen werden, kann der Lehrer nicht von außen bewirken, dieß muß der Schüler selbst thun. Und daher sagt Graser mit Recht, daß der Mensch alle ihm nöthigen Kenntnisse selbst finden könne und müsse.

Vierter Grundsatz. Der Mensch kann und muß sich zwar die nothwendigen Lebenskenntnisse selbst erwerben; allein für sich und ohne äußere Beihülfe wird er sie sich niemals vollständig erwerben. — Diese Beihülfe und Unterstützung soll ihm der Unterricht leisten. — Fünfter Grundsatz. Auch in der Kenntniß des physischen und bürgerlichen Lebens kann der Mensch für sich kaum und höchst schwer zur Vollkommenheit vorschreiten. Sechster Grundsatz. Wenn der Mensch in dem Erwerb seiner Lebenskenntnisse auch nothwendig einer äußern Beihülfe bedarf, so kann sich diese außer der faktischen, göttlichen Offenbarung nicht weiter erstrecken, als auf die Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnißvermögens. Siebenter Grundsatz. Wenn die Unterstüzzung eines nach Kenntniß strebenden Menschen darin bestehen muß, daß der Lehrer dem Erkenntnißtrieb die wahre Richtung giebt; so muß seine Einwirkung darauf so angelegt sein, daß der Mensch immer mehr die wahre Kenntniß des Menschenlebens, d. i. des Lebens in Gott erhalte. — Achter Grundsatz. Der allgemeine Menschenlehrer muß bei seinem Amte stets das Hauptziel alles Menschenunterrichts vor Augen haben. — Neunter Grundsatz. Der allgemeine Menschenunterricht muß ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Moment darauf abzielen, daß der Mensch den Begriff vom wahren Menschenleben gewinne. — Zehnter Grundsatz. Wenn der Schüler den Begriff von dem wahren Menschenleben in Gott gewinnen soll, so muß ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werden; damit er — sein Leben in dieser und zuletzt die Menschheit in Gott finde und darum das Reich Gottes schaue. — Elfter Grundsatz. Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß in dem Schüler sich einerseits eine Vorstellung an die andere reihe, und andererseits sich eine Vorstellung aus der andern entwickele. — Zwölfter Grundsatz. Aller Unterricht kann nur eine Fortsetzung des früheren, natürlichen Selbstunterrichts des Schülers sein. — Dreizehnter Grundsatz. Aller Unterricht muß aus dem — und für das — Leben sein. — Vierzehnter Grundsatz. Der Unterricht muß durchaus lebendig sein. — Funfzehnter Grundsatz. Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß der Mensch in

den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst für das Leben anzuwenden.

Diese Grundsätze rechtfertigen sich von selbst, und sind von dem Verfasser trefflich erläutert worden. Sehr wahr ist die in §. 237. enthaltene Bemerkung, daß die Unterrichtsweise nur eine allgemeine sein könne, denn sie giebt ja die allgemeinen Grundsätze an, wie überhaupt unterrichtet werden soll. Von der Unterrichtsweise unterscheidet aber Graser die Unterrichtsmethode, unter der er die auf Individuen angewendete Unterrichtsweise, oder die Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die zu unterrichtenden Individuen versteht. Von dieser wird §. 238. ff. gehandelt. Gegen diese Unterscheidung zwischen Unterrichtsweise und Methode ist durchaus nichts einzuwenden, obgleich gewöhnlich beide Ausdrücke als gleichbedeutend genommen werden.

Sehr zeitgemäß ist die Bemerkung (S. 259 Anm.) über die Verschiedenheit der Methode nach der Individualität der Lehrer. Es hat immer Lehrer gegeben, welche die Möglichkeit allgemeiner Methoden für den Lehrer leugneten, und behaupteten, jeder Lehrer müsse sich seine eigene Methode bilden. Es liegt in dieser Ansicht ein unheilvoller Irrthum; unheilvoll darum, weil er der Willkür Thür und Thor öffnet und jedem Lehrer den Dünkel einbläs't, als könne er sich eine Methode selbst machen. Nicht die Methode, d. h. die Beziehung der Grundsätze der Unterrichtsweise auf besondere Individuen, kann in Hinsicht der Lehrer verschieden sein; wohl aber wird bei der Anwendung der Methode nach der Individualität der Lehrer ein Unterschied eintreten, da einer sie vollkommener, der andere sie unvollkommener anwendet. Jene irrige Ansicht ist lediglich Schuld an den zahllosen Methoden und Methödchen, die in der neuern Zeit wie Pilze aufschossen, und die eine unheilvolle Verwirrung hervorgebracht haben.

Da die Methode die auf Individuen angewendete Unterrichtsweise ist, so ist sie unendlich mannichfaltig. Da aber die zu unterrichtenden Individuen Vieles mit einander gemein haben, und sich in Klassen bringen lassen, so lassen sich auch gewisse allgemeine Bedingungen für die einzelnen Klassen feststellen, wodurch mehrere Klassenmethoden entstehen. Unser Verfasser nimmt deren vier an, zwei für die Schule der Höheren (Elementarmethode, Gymnasialmethode), und zwei für die Schule des Volks (Elementarmethode, Realmethode). Diese Eintheilung scheint mir nicht treffend zu sein, da die Annahme einer Elementarschule für die Höheren, die von der des Volks wesentlich verschieden sei, unrichtig ist, wie schon oben angedeutet wurde. Der Verfasser setzt das Charakteristische

der Elementarschule für die Höheren darein, daß die Unterrichtsgegenstände durchaus mehr ideal aufgefaßt werden sollen. Ich sehe durchaus nicht, wie dies aus dem Princip folgen soll und kann, und wie man von sechs- bis zehnjährigen Kindern eine ideale Auffassung der Unterrichtsgegenstände verlangen darf. Alle Menschen, hohe und niedere, haben in Hinsicht des Unterrichts für's Leben auf den niedern Stufen dieselben Bedürfnisse, welche die Elementarschule zu befriedigen hat. Es scheint mir, als ob sich der Verfasser durch die Annahme einer eigenen Elementarschule für die Höheren selbst widerspreche, indem er verlangt, daß nur die Fähigsten in die Gymnasialschule zugelassen werden sollen; die Fähigkeiten der Kinder können aber erst in der Elementarschule erkannt werden. Meiner Ansicht nach giebt es daher nur drei Hauptklassen der Methode: die Elementarmethode, Realmethode und Gymnasialmethode.

Die Bedeutung des in §. 243. aufgestellten vorläufigen Grundsatzes für die Unterrichtsmethoden im Allgemeinen habe ich nicht recht einsehen können. Er lautet so: die Unterrichtsmethode ist in Bezug auf das menschliche Wissen, auf die dazu erforderlichen menschlichen Anlagen und den Zweck des Wissens im Grunde eben so eine allgemeine, wie die Unterrichtsweise. Der Sinn dieses Grundsatzes ist mir durchaus nicht klar geworden. Die Methode sollte ja die Modification der Unterrichtsweise für Individuen (oder Klassen von Individuen) sein, somit kann es ja keine allgemeine Methode geben. Wenn in jenem Satze vielleicht der Sinn liegen sollte, daß die Unterrichtsmethoden in ihrem Grunde alle einander gleich sind, so brauchte dies doch nicht in einem neuen Grundsatze ausgesprochen zu werden, da dies ja schon daraus hinlänglich folgt, daß sie alle ihren Grund in der Unterrichtsweise haben, die allgemein ist.

Die Elementarunterrichts-Methode soll hier absichtlich ganz mit Stillschweigen übergangen werden, da später davon die Rede sein wird; dagegen verdienen die Grundzüge der Realunterrichts-Methode hier um so mehr angegeben zu werden, je weniger bis jetzt von einer eigenen Methode für den Realunterricht die Rede gewesen ist. Das Wesen des Realunterrichts besteht nach der Ansicht des Verfassers nicht etwa in einer Erweiterung der in der Elementarschule vorgekommenen Kenntniß, (eine Erweiterung wird denn doch nöthig sein), sondern in der innigen und fruchtbaren Beziehung der Elementarkenntnisse auf das Leben; und der Realunterricht muß hauptsächlich das Unterrichtsvermögen in Anspruch nehmen. Die Urtheile können aber von dreierlei Art sein, nämlich: sinnliche Urtheile, die sich unmittelbar auf eine Anschauung beziehen; intellectuelle, welche über Begriffe gefällt werden,

und rationelle, welche Folgerungen der Vernunft aus allgemeinen Begriffen oder Ideen sind. Daher zerfällt der Realunterricht in drei Stufen, für deren jede die Methode modificirt werden muß. — Die Realunterrichts-Methode besteht eigentlich durchaus in einer logigalischen Uebung, und diese unterscheidet sich in den Gegenständen der Uebung. Die ersten sind durchaus noch äußerlich, die folgenden aber durchaus innerlich. Jene Uebungen gehen durchaus auf unmittelbare Folgerungen aus, welche aus der Analyse des Gegenstandes gleichsam in die Augen springen. Diese Uebungen gehen aber immer gleichsam problematisch vorwärts, und haben fast durchaus hypothetische Urtheile in der Art zur Folge: wenn die Sache sich so oder so verhält, was folgt daraus? Der ganze Abschnitt über die Realunterrichts-Methode enthält treffliche, der Beachtung höchst würdige Bemerkungen über diesen bis jetzt fast ganz unbeachtet gebliebenen Theil der Methodik.

Die Bemerkungen über die Gymnasialunterrichts-Methode beziehen sich vorzugsweise auf die Erlernung der fremden Sprachen und auf die Betreibung des klassischen Studiums. Mit Recht tadelt unser Verfasser die gewöhnliche Art, fremde Sprachen zu erlernen, und schlägt eine zweckmäßigere Methode vor, die mit der Hamilton's und Jacotot's einige Aehnlichkeit, aber größern Werth hat, weil sie durch die allgemeinen Grundsätze der Unterrichtsweise begründet ist. Die Grundsätze des Verfassers laufen auf Folgendes hinaus: 1. Der Unterricht in der Sprache muß durchaus das Urtheilsvermögen eines Schülers hauptsächlich in Anspruch nehmen. Der Methode zufolge muß daher ein immerwährendes Vergleichen des Wortes mit seinem Begriff, seiner Stellung in der Rede, mit seiner Veränderung, endlich der Rede mit der Absicht, unter der Leitung des Lehrers vorgenommen werden. 2. Da in Beziehung auf diesen Punkt sich alle Sprachen einander gleich sind, und nur im Wort oder in der Bezeichnung eines Begriffes, in der Form seiner Abänderung und seiner Zusammenfügung eine Verschiedenheit Statt findet, so kann mit dem Schüler der Unterricht in keiner fremden Sprache, also auch nicht in der lateinischen, früher begonnen werden, bevor er nicht die seinige kennen gelernt hat. 3. Der Unterricht in der lateinischen Sprache muß demnach in der Art begonnen werden, daß die neue Sprache der eigenen durchaus entgegengestellt wird. 4. Bei dieser Entgegenstellung muß der sich ergebende Unterschied der hauptsächliche Gegenstand der Aufmerksamkeit werden. 5. Das Allgemeine und Gleiche der Sprachen muß daher in der Kenntniß des Schülers stets vorausgesetzt werden. 6. Der erste Unterschied der lateini-

schen Sprache von der deutschen im Wort muß allein als Gegenstand des Lernens behandelt werden; indessen muß auch hier, wo möglich, ein etymologisches Vergleichen nach dem Wortschall zur Unterstützung des Gedächtnisses benutzt werden. 7. Die Unterschiede in den Wortformen und Wortfügungen müssen nach den allgemeinen Principien des Unterrichts nicht wie positive Lehren vorgesagt und zum Lernen aufgegeben, sondern vom Schüler selbst mit anschaulicher Selbstthätigkeit aufgefaßt werden. 8. Dem zufolge kann der Unterricht nur mit der Kenntniß des Sprachstoffes, der Worte, begonnen werden, und an der Anschauung dieses Sprachstoffes ist von dem Schüler die unterschiedene Sprachform kennen zu lernen. 9. Die entgegengesetzte Lehrweise muß nicht nur für das unpädagogischste Verfahren, sondern als traurige Vereitelung des Zweckes und darum als eine thörichte Lehrweise angesehen werden, wenn auch Jahrtausende sie sanktionirt haben. 10. Eine reine mechanische Uebung wird, jedoch nur dem ersten Anscheine nach, nur der erste Unterrichtskurs sein; denn der Lehrer muß, nach unsern Principien, dem Schüler den Sprachstoff auf die Weise kennen lernen lassen, daß er ohne weiteres ihm in einer lateinischen Rede die Bedeutung der Worte angiebt, und somit mechanisch übersetzt; allein auch dieser anscheinend rein mechanische Lehrkurs ist schon geistübend, wenn er nach Regel 6. behandelt wird. 11. Die Selbstbeschäftigung des Schülers muß mit jedem Schritte vorwärts sich erheben, denn er muß durch das immerwährende Vergleichen die Form der Abänderung der Worte, so wie in der Folge die Gesetze ihrer Zusammenfügung selbst sich lehren, während der Lehrer ihn nur die Bedeutung der Wörter lehrt. 12. Zu dieser Unterrichtsmethode muß aber ein eignes Schulbuch verwendet werden (dessen Einrichtung vom Verfasser angegeben wird). — Dies sind die wichtigsten allgemeinen Regeln für die Erlernung der lateinischen (und jeder fremden Sprache). Wer ohne vorgefaßte Meinung sie betrachtet, wird ihre Richtigkeit gewiß zugestehen.

Eben so richtig ist auch das, was über die weitere methodische Behandlung der fremden Sprachen in dem eigentlichen Gymnasium gesagt wird. Die Behandlung der Klassiker soll durchaus nicht blos philologisch sein, sondern es soll dadurch die höhere Lebensbildung überhaupt gewinnen, und es sind daher vorzüglich die Ideen der Klassiker zu berücksichtigen.

Kurze Bemerkungen über die Unterrichtskunst S. 333 bis 340 schließen diesen zweiten Theil und somit das ganze Werk. Möge der Geist desselben von Allen richtig erkannt, und bald überall heimisch werden.

VII.

Graser's Elementarunterrichts-Methode.



Indem ich es unternehme, eine Darstellung und Beurtheilung von Graser's Elementarunterrichts-Methode*) zu geben, bietet sich mir eine solche Menge von Stoff dar, daß ich in der That kaum weiß, wie ich ihn bewältigen soll; denn es handelt sich hier nicht etwa bloß um eine neue Unterrichtsweise über einen einzigen Lehrgegenstand, sondern um die Grundsätze, die beim Unterrichte überhaupt befolgt werden sollen, und nach denen derselbe anzulegen ist; es handelt sich um eine gänzliche Reform des gesammten Schulunterrichts, und es müssen daher, wenn die Beurtheilung gründlich sein soll, eine Menge der wichtigsten Dinge zur Sprache kommen.

Bei der hohen Wichtigkeit des Gegenstandes fühle ich aber lebhaft die großen Schwierigkeiten, die mit einer gründlichen Beurtheilung der Graserschen Ansichten verbunden sind. Es ist zuvörderst nicht ganz leicht, die Graserschen Ideen klar und richtig aufzufassen, da sie oft tief gedacht und in einer etwas dunklen Sprache dargestellt sind. Dann macht aber auch die Beurtheilung dieser Ideen und Ansichten selbst nicht wenige Schwierigkeit, weil sie von den in der Pädagogik gangbaren Ansichten und Meinungen oft sehr weit abweichen.

Im Voraus muß ich bekennen, daß ich den Verfasser sehr hoch achte; daß aber diese Hochachtung auf die Beurtheilung keinen nachtheiligen Einfluß haben wird, kann ich aufrichtig versichern. Ich kann mir das Zeugniß geben, daß ich redlich und unpar-

---

*) Nach dessen Schriften: 1. Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage von ꝛc. 3. Durchaus umgearbeitete Auflage. Baireuth und Hof. 1821. gr. 8. 434 S. 2½ Thlr.

2. Die Elementarschule für's Leben in der Steigerung als zweiter Theil der Elementarschule für's Leben in der Grundlage eine Bedingung der frühern Sittlichkeit und Wohlfahrt, von ꝛc. Ebendaselbst 1828. gr. 8. 470 S. 2½ Thlr.

theilisch geprüft habe, und da es mir bloß um Wahrheit zu thun ist, so wird man mich, ich mag loben oder tadeln, gewiß keiner Partheilichkeit beschuldigen.

Das Studium der Graserschen Schriften machte anfangs einen mehr unangenehmen als angenehmen Eindruck auf mich. Denn es that mir wehe, Lieblingsideen und manches Verfahren bei dem Unterrichte selbst, das ich für richtig gehalten und selbst befolgt hatte, als unrichtig und fehlerhaft dargestellt zu finden. Daher kam es, daß ich anfangs wirklich ganz gegen Graser's Ideen eingenommen wurde. Aber bei dem wiederholten Studium und Durchdenken der vorliegenden Schriften verschwand jenes Mißbehagen nach und nach, und ich konnte mich im Allgemeinen mit den Ansichten des Verfassers befreunden. Auf der andern Seite fand ich auch manche Ansicht, die ich bisher dunkel und unbestimmt in mir getragen hatte, hier zuerst mit Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen, was mir natürlich Freude gewähren mußte.

Die Grasersche Unterrichtsmethode ist schon seit beinahe zwanzig Jahren, zuerst aus dessen „Divinität" bekannt. In dieser Schrift waren aber nur die allgemeinsten Grundsätze dargelegt, und zwar in einer philosophischen und oft dunkeln Sprache; so daß es schwer war, eine vollständige und klare Vorstellung seiner eigenthümlichen Elementarunterrichts-Methode zu erlangen. In einer mehr populären Sprache und mit Rücksicht auf die Elementarbildung hat er seine Ansichten in den vor mir liegenden Schriften dargelegt, und wenn auch die ausführlichere Darstellung seines Systems noch nicht vollendet ist, so läßt sich doch schon jetzt sein eigenthümlicher Gang vollständig genug übersehen, und seine Bestrebungen lassen sich mit den Bestrebungen anderer Pädagogen vergleichen.

Es ist bekannt, daß die Grasersche Unterrichts-Weise nicht nur unter den Lehrern des Obermain-Kreises, sondern auch in andern Theilen Baierns und selbst in Würtemberg viele Freunde gefunden hat, und daß sie schon in viele Schulen eingeführt ist. In anderen Gegenden Deutschlands scheint sie aber weniger beachtet worden zu sein, ja sie ist wohl dem größten Theile der deutschen Volksschullehrer so gut wie gänzlich unbekannt. Häufig ist sie auch völlig falsch verstanden worden, und man fühlte sich dadurch ohne Weiteres berufen, den Stab über sie zu brechen. Man mag über Graser's pädagogische Ansichten auch denken wie man will, so kann man doch, wenn man es redlich meint, unmöglich leugnen, daß sie der Beachtung sehr werth sind, und man muß ihnen selbst dann auf die weitere Entwickelung der Pädagogik großen

ßen Einfluß zugestehen, wenn man sich dagegen erklären zu müssen glaubt.

Nicht sowohl diese Bemerkung, als vielmehr die Folge muß es rechtfertigen, wenn ich die Grasersche Unterrichtsmethode hier ausführlich zu würdigen, und wenn ich zu entscheiden versuche, ob durch sie die Pädagogik wirklich weiter gefördert worden ist. Ich glaube aber sowohl den Elementarlehrern, als der Wissenschaft einen Dienst damit zu leisten. Ehe ich jedoch wirklich an die Ausführung meines Versuches gehe, will ich erst in der Kürze den Geist, der in Graser's oben angeführten Schriften lebt, andeuten, und dann die Ordnung angeben, in welcher ich die Ansichten des Verfassers durchgehen will.

Selbst bei einem oberflächlichen Durchlesen der angezeigten Schriften erkennt man in dem Verfasser einen tiefen, gewandten und scharfen Denker, der viele Jahre dem Studium der Pädagogik gewidmet haben muß. Wohlthätig wird der Leser angesprochen durch die lebendige Darstellung und warme Sprache, welche beurkundet, daß der Verfasser selbst von heißer Liebe für Menschenveredlung und Menschenbildung durchdrungen ist. Der Gang der Untersuchung ist konsequent, und ein echt wissenschaftlicher Geist durchdringt das Ganze. Neben diesen Lichtseiten bieten die Schriften aber auch Schattenpartien dar. Der Ausdruck ist oft zu dunkel und zu abstract, und wenn man auch von einem tiefen Denker nicht verlangen darf, daß er Alles ganz plan und verständlich ausdrücke, so hätte sich der Verfasser doch vielleicht dem Fassungsvermögen seiner Leser etwas mehr anbequemen und manche abstracte und eben darum schwerer zu verstehende Sätze durch Beispiele verständlicher und faßlicher machen sollen. Mehr Tadel als diese Dunkelheiten im Ausdrucke, verdient vielleicht der Ton, in welchem sich Graser über die bisherigen Leistungen der Schulen und über die pädagogischen Bestrebungen Anderer ausspricht. Es ziemt zwar dem kräftigen Geiste, das, was er klar und bestimmt gedacht hat, auch mit Bestimmtheit auszusprechen, und die Weise Derer kann uns nicht gefallen, die gar zu ängstlich fürchten, durch bestimmte und unumwundene Darlegung ihrer Ansichten bei Andern anzustoßen; aber des Verfassers Ausdrücke sind doch oft etwas zu hart und scheinbar anmaßend. Gewiß hätte die Kraft und Bestimmtheit des Urtheils mit mehr Schonung und größerer Achtung der Bestrebungen Anderer sich vereinigen lassen. Uebrigens ist nicht zu leugnen, daß der Verfasser zuweilen eine zu geringe Ansicht von dem hat, was bisher geleistet worden ist; daß er seine Unterrichtsmethode dem, was bisher in der pädagogischen Welt als Wahr-

heit galt, schroffer entgegenstellt, als nöthig gewesen wäre, daß er von den Erfolgen, welche die Verwirklichung seiner Ansichten haben werden, zuweilen eine zu hohe Meinung hegt; und daß er endlich Manches als wesentlich in seinem Unterrichtssysteme ansieht, was wohl mehr zufällig und willkürlich ist. Doch dieses wird im Verlaufe der Untersuchung deutlicher gezeigt und begründet werden.

Damit aber die Masse des Stoffes uns nicht verwirre und den klaren Ueberblick über das Ganze trübe, wollen wir die ganze Abhandlung in sechs Abschnitte theilen. 1) Kritische Uebersicht des Inhalts der Schrift Nr. 1. 2) Zusammenstellung der Eigenthümlichkeiten der Graser'schen Unterrichtsweise, und allgemeines Urtheil darüber. 3) Verhältniß der Graserschen Unterrichtsmethode zu den Bestrebungen anderer Pädagogen und zu der fortschreitenden Entwickelung der Pädagogik. 4) Graser's Unterrichts-Gymnastik. 5) Graser's Unterrichtsgang beim Lese- und Schreib-Unterrichte. 6) Darlegung des Inhalts der Schrift unter Nr. 2.

---

1. Kritische Uebersicht des Inhaltes der „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage".

In der Einleitung von S. 1 bis 10 sucht der Verfasser in der Kürze darzuthun, daß weder die Regierungen, noch Gemeinden, noch Väter eine richtige Idee von dem Wesen und Zwecke der Schule und des Unterrichtes haben; und daß auch die Lehrer und Leiter des größten Theiles der Schulen unbekannt sind mit dem, was der heranwachsende Mensch lernen, und wie er es lernen soll. Es möchte schwer sein, die Unrichtigkeit des ersten Theiles seiner Behauptung nachzuweisen. Die tägliche Erfahrung spricht vielmehr für den Verfasser. Wie wäre es auch sonst erklärbar, daß es noch immer viele Regierungen giebt, die nicht mit der nöthigen Kraft und dem nöthigen Eifer die Verbesserung des Schulwesens erstreben, die Schulen und ihre Lehrer nicht frei machen von den beengenden Fesseln des Herkommens und verkehrter, aus früherer Zeit herstammender Anordnungen; die nicht mit Ernste den altherkömmlichen Schlendrian und verkehrte Unterrichtsweisen aus der Schule verbannen, sondern zur Schande des Jahrhunderts noch eine Menge höchst schädlicher Mißbräuche fortbestehen lassen? Woher sollte es sonst kommen, daß selbst die Regierungen, die mit Eifer das Beste der Schule fördern wollen, so oft nicht den rechten Fleck treffen, so oft verkehrte Maßregeln er-

greifen, und Wege einschlagen, die vom Ziele nur mehr abführen, wie dies z. B. der Fall ist, wenn man jetzt eifrig darauf sinnt, den Lehrer dadurch äußerlich besser zu stellen, daß man ihm Nebenbeschäftigungen empfiehlt, die seinem Berufe fremd sind. Woher rührt die Gleichgültigkeit noch so vieler Gemeinden gegen die Sache der Schule; woher die Gleichgültigkeit so vieler Eltern gegen einen guten Unterricht? Wie kommt es, daß noch so viele Väter verblendet sind über das Beste ihrer zu unterrichtenden Kinder, und daß sie oft das Gute der Schule geflissentlich vernichten? — Offenbar rührt dies Alles daher, daß man das Wesen und den Zweck des Schulunterrichts noch viel zu wenig erkannt hat.

Weniger geneigt kann man aber sein, die zweite Behauptung, daß es den Lehrern und Leitern der meisten Schulen selbst gänzlich an dieser Erkenntniß fehle, und daß sowohl in Bezug auf den Unterrichtsstoff, als die Unterrichtsweise in den Schulen, oder bei dem ersten Kindesunterrichte, im Allgemeinen ein blindes Herkommen, oder eine regellose Willkür herrsche, zuzugeben. Denn wenn man auch nicht umhin kann zu gestehen, daß es noch eine große Menge von Schulen giebt, in denen Mechanismus, Willkür und Schlendrian bei der Bildung der Jugend herrscht, so giebt es doch auch schon eine bedeutende Zahl anderer Schulen, in denen ein besserer Geist und das Streben vorherrscht, die jungen Menschen und Bürger wahrhaft zu bilden; in denen man nicht unbekannt ist mit dem, was der Volksjugend zu lehren ist, und damit wie es am zweckmäßigsten gelehrt werden kann: wenn man auch gerade nicht behaupten will, daß gar kein Irrthum mehr mit unterlaufe. Daß aber ein solcher besserer Geist noch nicht in allen Schulen herrscht, davon tragen nur diejenigen Behörden die Schuld, welchen die Sorge für die Volksschulen, die Aufsicht über die Lehrer-Seminarien, und die Besetzung der Schulstellen übertragen ist. Der Verfasser hat hier die Leistungen der bestehenden Schulen wohl ein wenig zu gering angeschlagen. Was er aber; um den obigen Satz zu beweisen, aus der Erfahrung über den ersten Kindesunterricht beibringt, ist allerdings zum Theil wahr, zum Theil aber auch wohl nicht. Wahr ist es, daß der größte Theil der Schulen sich kein höheres Ziel gesteckt hat, als: Lesen, Schreiben, Rechnen und Christenthum zu lehren; daß in andern Schulen der Unterricht über die Natur und den Menschen bloß in einigen Definitionen und Klassificationen, in Namen und Zahlen besteht, und daß noch manche verkehrte Unterrichtsweisen herrschen: aber die Zahl der bessern Schulen, von denen dies nicht gilt, ist doch auch nicht gering; und wenn der Verfasser von der Lautmethode S. 8 sagt,

daß sie eben so wie die Buchstabirmethode den kindlichen Geist schon im ersten Entfalten unterdrücke, die Bildung des Gemüths zerstöre und den Mechanismus begründe, so ist dies unstreitig Uebertreibung. Bei unbefangener Ansicht kann man der Lautmethode einen bildenden Einfluß auf den kindlichen Geist nicht absprechen, da sie die Selbstthätigkeit des Leseschülers anregt, da sie ihn anleitet und in den Stand setzt, selbstthätig die Laute mit einander zu verbinden, und so das Lesen mehr durch eigene, als durch fremde Combination und Thätigkeit zu erlernen. Der Unterschied zwischen der Lautmethode und der Buchstabirmethode ist in dieser Hinsicht auffallend. Daß den Lautirschülern die Laute der Buchstaben gesagt werden, und daß denselben zur Uebung erst Silben, dann einzelne Wörter und dann erst Sätze vorgelegt werden, kann den Vorwurf des Mechanismus nicht begründen, wie wir weiter unten sehen werden. Wahr ist es, daß der erste Schulunterricht mit dem vorigen Kinderleben in großem Contraste steht, da noch allgemein die Sitte herrscht, in der ersten Stunde des Schulunterrichts sogleich mit der Kenntniß der Laute anzufangen (ein Beginnen, das schon vor vierzig Jahren getadelt wurde, das aber dessen ungeachtet noch nicht aufgehört hat); aber falsch ist es wohl, wenn gesagt wird, daß man darüber noch gar nicht einig sei, das Leichtere zu suchen, den Uebergang zum Schwerern zu bemessen, die ersten Anschauungen zu bestimmen, die Ausdehnung ihres Kreises vorzuzeichnen. Es herrscht hierüber zwar noch nicht eine Stimme, aber es ist viel hierüber gedacht, und viel Wahres gefunden worden; wenn man auch noch nicht zu allgemeiner und absoluter Wahrheit hierüber gelangt ist. Uebrigens hätte der Verfasser nicht bloß das Lesen und Schreiben, sondern auch das Rechnen, die sogenannten Denkübungen und die Formenlehre berücksichtigen sollen.

Wenn S. 9 gesagt wird, daß es in Beziehung auf das Streben, im Unterrichte vom Leichtern zum Schwerern aufzusteigen, eine unbeschreibliche Menge von Unterrichtsweisen gebe, oder im Grunde genommen — gar keine, weil es doch nur — eine — für Menschen geben kann: so scheint uns hier wiederum Wahres und Falsches gemischt zu sein. Es ist wahr, es kann nur eine Unterrichtsweise für den Menschenunterricht geben, aber nur in der Idee, so wie es auch in der Idee nur eine Religion, nur einen Staat, nur ein Recht giebt. So wie es aber in der Wirklichkeit mehrere Religionen, verschieden eingerichtete Staaten, und mehrere Rechte giebt, die alle Versuche sind, das vorschwebende Ideal zu erreichen: eben so kann, ja muß es in der Wirklichkeit

mehrere von einander verschiedene Unterrichtsweisen geben, von denen jede darnach strebt, die eine wahre, aber nur in der Idee gegebene Unterrichtsweise zu verwirklichen. Es kann daher Niemand füglich sagen, die eine wahre Unterrichtsweise gefunden zu haben; denn wenn er auch subjectiv überzeugt ist, daß seine Unterrichtsmethode die wahre sei, so folgt daraus noch nichts für die objective Wahrheit derselben; und wenn auch eine bestimmte Methode zu einer gewissen Zeit die beste ist und allgemein als solche anerkannt würde; so ist es ja doch möglich, daß in der Zukunft eine noch bessere und dem Ideale entsprechendere gefunden wird.

Wenn wir aber auch dem Verfasser Alles zugeben, was er bis S. 9 sagt, so ist der Schluß, den er S. 9 im §. 7. macht, doch nicht ganz richtig. Denn wenn auch der größte Theil der Schulen so schlecht beschaffen ist, wie der Verfasser andeutet, und wenn auch der größte Theil der Lehrer über das Unterrichtsmaterial und über die Unterrichtsmethode völlig im Dunkeln schwebt: so folgt daraus doch noch nicht, daß die Beantwortung der Hauptfrage, worin und wie soll der Mensch unterrichtet werden, in der Erfahrung nicht gefunden werde. Denn wenn es nur wenige, ja nur eine einzige gute Schule giebt, so beantwortet die Erfahrung jene Frage, und man braucht nur darauf hinzuwirken, daß die andern Schulen sich nach jener guten gestalten. Wenn aber auch die Erfahrung gar keine Antwort auf jene Frage hätte, so könnte es ja doch der Fall sein, daß schon denkende Pädagogen sie richtig beantwortet hätten, daß also eine neue Untersuchung unnöthig wäre, und der Verfasser hätte nachweisen müssen, daß auch theoretisch jene Frage noch nicht beantwortet worden sei.

Nach dieser Einleitung geht nun der Verfasser daran, die Frage: worin und wie soll der junge Mensch unterrichtet werden, durch Nachdenken, also auf dem philosophischen Wege, zu beantworten. Die ganze Unterrichtslehre (der systematische Inbegriff von Grundsätzen, Regeln und Vorschriften, wodurch das Geschäft des Unterrichts mit sicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird) wird in zwei Theile getheilt, in die Unterrichtswissenschaft und die Unterrichtskunst. Die erstere ist der systematische Inbegriff derjenigen Grundsätze, wodurch sowohl die Summe und das Maß der Unterrichtsgegenstände für die zu unterrichtenden Individuen, als auch die wahre Unterrichtsweise für Alle und Jeden bestimmt werden; die letztere aber ist die Anweisung, jene allgemeinen Grundsätze auf bestimmte Individuen anzuwenden.

Zunächst wird von S. 14 bis 29 von der Bestimmung des

Menschen gehandelt, weil alle Lehre vom Menschenunterrichte sich am Ende auf die Kenntniß des Menschen stützt. Hierin stimmen auch alle Pädagogen überein, und es ist stets von der Menschenbestimmung ausgegangen worden, wenn man die Frage beantworten wollte: wie soll der junge Mensch erzogen und unterrichtet werden? Welches nun aber die Bestimmung des Menschen sei, darüber sind die Meinungen sehr verschieden, obgleich die verschiedenen Formeln, durch welche man jene Bestimmung aussprechen wollte, genau genommen alle mehr oder weniger mit einander übereinstimmen. Bei der Untersuchung über die Bestimmung des Menschen hat man häufig den Fehler begangen, daß man, die sinnliche Natur des Menschen außer Acht lassend, nur die geistige in's Auge faßte, oder daß man, weniger Rücksicht nehmend auf das jetzige Leben des Menschen, bloß das künftige, jenseitige berücksichtigte, und hiernach die Bestimmung des Menschen festzustellen suchte. Dies war offenbar ein Mißgriff. Welche Bestimmung der Mensch an sich, folglich auch in Bezug auf sein sich über diese Erde hinaus erstreckendes Dasein hat, kann kein sterbliches Auge sehen, kein menschlicher Verstand ergründen, so wenig wir je in diesem Leben die Bestimmung der Welt an sich zu erforschen vermögen. Die Rathschlüsse und Plane des Ewigen kann Niemand ergründen. Daher mußten auch alle Bestrebungen, die Bestimmung des Menschen auf diesem Wege zu finden, mißglücken, und es könnten höchstens wahrscheinliche Vermuthungen darüber zu Tage kommen. Wenn wir die Bestimmung des Menschen wirklich ergründen wollen, so müssen wir den Menschen als ein geistigsinnliches Wesen auffassen und bloß das jetzige Dasein des Menschen in Betracht ziehen. Denn es ist klar, daß der Mensch, wenn er seine Erdenbestimmung wirklich erreicht hat, dadurch auch einen Theil seiner Gesammtbestimmung erreicht haben wird. Wenn dieses wahr ist, so hat auch unser Verfasser den richtigen Weg eingeschlagen. Aus der Betrachtung des täglichen Lebens und durch Nachdenken findet er, daß die Bestimmung des Menschen sei, sich durch sich selbst, und zwar in der ihm eigenthümlichen Art zu erhalten, oder: für sich in der eigenthümlichen Form zu sein. Die Eigenthümlichkeit des Menschen im Vergleich mit dem Thiere besteht aber in der Ueberlegung und dem freien Selbstwillen. Das Thier strebt zwar auch, sich zu erhalten, aber immer nur von einem innern Triebe gedrängt; der Mensch aber ist sich der Erhaltung und der rechten (menschlichen) Erhaltung bewußt, d. h. er kann selbst über die Bedingungen oder Mittel seiner Erhaltung denken, sie auswählen, und sie schaffen. Hier-

durch ist allerdings die Bestimmung des Menschen richtig, wenn auch vielleicht nicht ganz deutlich ausgesprochen. Denn die Bestimmung des Menschen wird hier sowohl auf sein physisches, als sein moralisches Leben bezogen. Das eigentliche physische Sein kann nicht in Betracht kommen, da der Mensch dieses weder erhalten noch vernichten kann. Andere Formeln, wodurch die Bestimmung des Menschen ausgedrückt wird, lassen sich übrigens leicht mit der obigen in Einklang bringen. Allgemein verständlicher hätte aber jene Bestimmung vielleicht ausgedrückt werden können, wenn gesagt worden wäre: die Bestimmung des Menschen ist, auf der Erde selbstständig und vernünftig (moralisch und mit Ueberlegung) zu leben und zu handeln. Da die Handlungen des Menschen nur dann wahrhaft moralisch sind, wenn sie hervorgehen aus dem lebendigen Glauben an Gott und seinen Sohn, und da das selbstständige Leben und das Handeln mit Ueberlegung in dem wahren christlichen Leben enthalten ist, so könnte man auch geradezu sagen: die Bestimmung des Menschen ist, auf der Erde ein wahrhaft christliches Leben (im umfassendsten Sinne des Wortes) zu führen. Die Begriffe von erziehen und unterrichten werden nun S. 26 ff. festgestellt. Unter Erziehung versteht der Verfasser die dem heranwachsenden Menschen zur Erreichung seiner Bestimmung geleistete Unterstützung. Sie besteht theils darin, alle Umgebungen und Einflüsse auf den heranwachsenden Menschen so zu leiten und zu ordnen, daß das in ihm liegende Vermögen seine Bestimmung zu erreichen, oder selbstständig und vernünftig zu leben, immer mehr geübt und gestärkt wird (dies wird Bildung genannt); theils darin, den Menschen anzuleiten, sich die wahre Kenntniß vom Leben zu verschaffen und ihn anzuregen, daß er sich in der Erhöhung der moralischen Kraft übe. Dies letztere wird Unterricht genannt. Sehr richtig ist die Bemerkung des Verfassers, daß ein echter Lehrer zugleich Erzieher sein müsse. Noch bestimmter wird in §. 30. der Begriff des Unterrichts festgesetzt. Unterrichten heißt, (so sagt der Verfasser hier), einem aufwachsenden Menschen vermittelst einer stufenweise fortschreitenden Unterredung über sein Leben, die Unterstützung leisten, damit er allmählig zur vollen Kenntniß des menschlichen Seins (Lebens) gelange, und mit Hülfe dieser Kenntniß seine Bestimmung erreiche.

Der Begriff des Unterrichts ist verschieden gefaßt worden. Bald bezog man das Unterrichten bloß auf die Mittheilung von Kenntnissen, bald auf die Uebung der Geisteskraft an gewissen Gegenständen. Das erstere ist einleuchtend falsch, das andere einsei-

tig. Dort sah man den bloßen Besitz von Kenntnissen als Zweck an; hier die Uebung der Geisteskräfte, die Kenntnisse nur als Mittel zu diesem Zwecke. Dort bedachte man nicht, daß Kenntnisse an sich ohne Bildung des Geistes keinen Werth haben; hier übersah man, daß die Ausbildung der Geisteskräfte an sich ebenfalls wenig Werth hat, wenn der Mensch dadurch nicht in den Stand gesetzt wird, selbstständiger und vernünftiger zu leben, und daß hierzu auch Kenntnisse unentbehrlich sind. Das Wahre liegt unstreitig darin, daß Ausbildung des Geistes und Kenntnisse beide zugleich nothwendig sind, und daß jedes in Bezug auf das andere Zweck und Mittel zugleich ist. Allerdings haben dies neuere Pädagogen eingesehen, und formale Bildung mit materialer zu vereinigen gesucht. Am bestimmtesten und eigenthümlichsten hat sich aber ohne Zweifel Graser hierüber erklärt. Denn in der obigen Begriffsbestimmung des Unterrichts liegt die Ansicht, daß der junge Mensch nur angeregt, angeleitet werden soll, sich die nothwendigen Lebenskenntnisse selbst zu erwerben. Dies kann aber nur dadurch geschehen, daß der Geist des Kindes gebildet, die Geisteskräfte erregt, geübt, gestärkt werden. Von dem in der obigen Erklärung angedeuteten stufenweisen Fortschreiten des Unterrichts, worin eines Theils die Eigenthümlichkeit der Graserschen Ansichten beruht, wird weiter unten die Rede sein.

Die Unterrichts-Wissenschaft wird nun in zwei Hauptstücke getheilt, deren erstes vom Unterrichtsstoffe, deren zweites von der Unterrichtsweise handelt.

Nicht ganz richtig ist die Bemerkung, womit §. 37. S. 31 anfängt, daß man nämlich noch gar nicht auf die Frage gerathen sei: welches der Unterrichtsstoff im Allgemeinen und Besondern sei. Denn diese Frage ist gar oft in pädagogischen Schriften aufgeworfen und beantwortet — wenigstens zu beantworten gesucht worden. Aber wahr ist, daß die gefundenen Unterrichtsgegenstände gewöhnlich mehr als zufällig, denn als nothwendig erscheinen, weil man nicht von einem festen und richtigen Principe bei der Untersuchung ausging; und Graser hat sich allerdings das Verdienst erworben, die Unterrichtsgegenstände auf eine wahrhaft wissenschaftliche Art aufzufinden und als nothwendig darzustellen. Sehr richtig geht der Verfasser bei seiner Untersuchung vom wahren Menschenleben aus. Ich habe schon lange die Meinung gehegt, daß dieser Punkt der Anfang mancher andern Untersuchung sein solle.

Sehr konsequent entwickelt Graser aus der Betrachtung des wahren Menschenlebens die drei allgemeinen Unterrichtsgegenstände:

Natur, Mensch, Gott. Ueber die Auffindung des Letztern ließen sich vielleicht noch einige Bemerkungen machen, da manche Ausdrücke und Formeln den Anstrich einer gewissen philosophischen Schule tragen, und hin und wieder mißverstanden werden könnten. Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre sind nach des Verfassers Entwickelung in inniger Verbindung der gesammte Unterrichtsstoff für den Menschenunterricht. So richtig mir die Ansichten des Verfassers hier erscheinen, so ist doch offenbar die Untersuchung nicht vollständig. Denn die drei vom Verfasser aufgefundenen Unterrichtsgegenstände enthalten nur das Materielle der Lebenskenntnisse; die Form, unter der wir diese Kenntnisse nur auffassen können, ist dabei mit Unrecht völlig außer Acht gelassen worden. Sprache, Zahl und Form sind die unerläßlichen Bedingungen, die Lebenskenntnisse vollkommen zu erlangen, und bilden das Formelle der drei realen Unterrichtsgegenstände. Es ist daher unumgänglich nothwendig, daß die heranwachsenden Menschen in diesen drei Gegenständen unterrichtet werden, damit sie in den Stand gesetzt werden, sich die Lebenskenntnisse möglichst vollkommen anzueignen. Ich habe mich von der Unrichtigkeit dieser Ansicht durch das, was Graser in der Divinität S. 364 f. (zweite Auflage) sagt, nicht überzeugen können. Graser sagt hier, daß, weil es fünf verschiedene Sinne gebe, durch welche wir Vorstellungen erhalten, so wäre die Form zur Auffassung der äußern Gegenstände unzulänglich, und wenn man einmal auf die Bedingungen Rücksicht nähme, unter denen wir die Dinge außer uns auffassen und deutlich erkennen können, so müßten auch die beachtet werden, durch welche wir die hörbaren, riech-, schmeck-, und fühlbaren Gegenstände genau kennen lernen können. Ja, um die sichtbaren Gegenstände richtig auffassen und unterscheiden zu können, sei nicht nur die Form, sondern auch die Farbe nöthig, und diese müßte daher eben so gut als ein formaler Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden. Es liegt in dieser Ansicht Graser's viel Unrichtiges. Die drei niedern Sinne können in keiner Weise hier in Betracht kommen, da sie fast bloß der sinnlichen Natur des Menschen angehören; da die Zahl der Gegenstände, welche wir durch dieselben kennen lernen, sehr beschränkt ist; da sie uns nur sehr unvollkommen in den Stand setzen, die Dinge zu erkennen und von einander zu unterscheiden; und da endlich das Fühlbare, Riechbare und Schmeckbare an den Dingen in Hinsicht der Mannichfaltigkeit, der möglichen Theilung und Unterscheidung, so wie der Zusammengesetztheit, sich mit der Form gar nicht in Vergleich stellen kann, und daher nur sehr wenig

daß sich weder in Erziehungsschriften, noch in öffentlichen Schulplänen bis jetzt die geringste Spur von dem höchst wichtigen, ja einzig richtigen und folgereichsten Gedanken finde, daß das menschliche Wissen nur — eines sei. Diese Wahrheit ist nicht nur an sich, sondern auch in Bezug auf den Schulunterricht erkannt worden, und es werden mit mir gewiß viele Lehrer und Pädagogen die Nothwendigkeit gefühlt haben, die Unterrichtsgegenstände in möglichst nahen Zusammenhang und Harmonie unter einander zu bringen. Allein wahr ist es, daß bis jetzt diese Wahrheit noch nicht so bestimmt ausgesprochen, und der allgemeine Gang des Unterrichts noch nicht derselben gemäß so consequent gestaltet worden ist, als es von Graser geschieht.

Sehr einleuchtend war mir (und wird gewiß jedem unbefangenen Denker sein) die Ansicht Graser's, daß die Vereinzelung der Lehrgegenstände unnatürlich, und daß also die Anlegung des Unterrichts in allen unsern Schulen, weil sie auf dieser Vereinzelung beruhe, falsch sei. Ich stimme daher dem Verfasser vollkommen bei, wenn er sagt, daß in dem jungen Menschen keine wahre Lebenskenntniß erzeugt werden könne, wenn die Lehrgegenstände, wie bisher, vereinzelt in abgesonderten Stunden behandelt, gleichsam parallel neben einander herlaufen, ohne je einen Vereinigungspunkt zu finden. Die eigenthümliche Ansicht Graser's beruht auf Folgendem:

Das Leben des Menschen soll ein Leben in der Gemeinschaft sein, und die Hauptgemeinschaft ist der Staat. Der Unterricht muß daher auf das Leben im Staate berechnet werden. Die Natur führt den Menschen aber nur stufenweise durch kleinere Gemeinschaften zu dem gemeinschaftlichen Leben im Staate. Die erste Gemeinschaft für den Menschen ist die Familie, die zweite die Gemeinde, die dritte der Gerichtsbezirk, die vierte die Provinz, (wenn es ein größerer Staat ist), die folgende der Staat, die sechste der deutsche Staatenbund, die siebente der europäische Staatenbund, die achte die Erde, die neunte die Welt. Die Natur führt aber dem Menschen auf keiner dieser Stufen einzelne Kenntnisse zu, die er auf einer frühern noch gar nicht erhalten hätte, vielmehr strömen dem Menschen auf jeder Stufe alle Lebenskenntnisse zu, aber in verschiedenem Umfange. Schon auf der ersten Stufe, in der Familie, erhält der Mensch alle Lebenskenntnisse, aber nur in soweit sie sich auf die Familie beziehen, und auf den folgenden Stufen werden diese Lebenskenntnisse nur erweitert. So muß auch der Unterricht verfahren. Der Unterricht muß sich an die durch die Natur

bezeichneten Stufen halten, und muß schon auf der ersten Stufe dem Kinde alle Lebenskenntnisse mittheilen, aber nur in dem durch das Familienleben bedingten Umfange; und auf den folgenden Stufen werden sie nur nach und nach erweitert. Der Unterrichtsplan läßt sich daher symbolisch durch Kreise darstellen, von denen immer einer den andern einschließt, und von denen der innerste die erste Stufe, oder das erste Lebensverhältniß (das Familienleben), der zweite die zweite Stufe ꝛc. vorstellt.

Ich glaube hierdurch verständlich genug das Eigenthümliche der Graserschen Ansicht angedeutet zu haben. Der Unterschied von der gewöhnlichen Anlage des Unterrichts leuchtet ein. Den jetzt in den Schulen gewöhnlichen Unterrichtsplan kann man symbolisch durch Parallellinien darstellen, deren jede einen Unterrichtsgegenstand bezeichnet, während der Grasersche Unterrichtsplan durch Strahlen symbolisch dargestellt werden kann, die man von dem innersten Kreise bis über den äußersten hinauszieht. Eben so klar ist, daß bei Graser keine Rede davon sein kann, einen Unterrichtsgegenstand, vielleicht Geographie, später als andere eintreten zu lassen, oder einen Unterrichtsgegenstand so unter mehrere Klassen zu vertheilen, daß in jeder ein Stück desselben vollständig gelehrt wird.

Graser's Ansicht ist im hohen Grade interessant, und ich glaube, daß sie bei unbefangener Prüfung nach und nach von den meisten Pädagogen gebilligt werden wird. Mir gewährte sie besonders darum hohes Vergnügen, weil ich schon lange ähnliche Ideen hegte, aber weit unvollständiger, dunkler und unbestimmter. Mir schien die Zersplitterung der Unterrichtsgegenstände längst nachtheilig, und ich hatte die Ansicht, ohne Graser's Ideen zu kennen, daß der Unterricht auf jeder Stufe ein Ganzes bilden müsse. Ich wurde daher angenehm überrascht, meine dunklen Vorstellungen auf einmal so schön erhellt, und die Art und Weise, diese Ansicht zu verwirklichen, so schön und consequent dargestellt zu sehen.

Im Einzelnen glaube ich besonders über die Zahl der von Graser angenommenen Stufen etwas bemerken zu müssen. Zuerst scheint es mir nicht genau, wenn S. 77 gesagt wird, daß die Stufen des Unterrichts in dem Staate selbst sich darstellen. Genauer müßte wohl statt Staat Leben überhaupt gesetzt werden, da einige dieser Stufen über das Leben im Staate hinausreichen. Dann scheint mir die Anzahl der Stufen nicht genug bestimmt zu sein. Neun Hauptstufen (Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk, Provinz, Staat, Staatenbund, Erdtheil [Europa], Erde, Welt)

scheinen theils zu viel, theils zu wenig zu sein. In einem kleinen Staate, z. B. dem Herzogthume Altenburg, müssen weniger Stufen gezählt werden, da hier die vierte, die Provinz, wegfällt; in einem sehr großen, z. B. im Königreiche Preußen, müßten dann mehr gezählt werden, nämlich: Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk, Regierungsbezirk, Provinz 2c. Graser hätte daher nur die nothwendigen und allgemeinen Stufen angeben sollen. Auch scheint die siebente Stufe, der Erdtheil, nicht von solcher Bedeutung im Menschenleben zu sein, daß sie besonders gezählt zu werden braucht. Ich würde daher nur folgende Unterrichtsstufen annehmen: Familie, Gemeinde, Staat, Vaterland, Erde, Welt. Nöthigenfalls können die andern Stufen als Uebergangsstufen eingeschoben werden.

Es ist aus dieser Darstellung der Graser'schen Ideen übrigens ersichtlich, daß, wenn sie in's Leben eintreten sollen, eine gänzliche Reform unserer Schulen nothwendig ist.

Mit S. 92 und §. 93. beginnt das zweite Hauptstück der Unterrichtswissenschaft, welches von der Art und Weise des Unterrichts oder von der Unterrichtsmethode handelt. Dieses Hauptstück ist unstreitig das schönste im ganzen Werke, und man kann, ohne den herrlichen Leistungen anderer geachteten Pädagogen zu nahe zu treten, Grasern den Ruhm zuerkennen, zuerst echt wissenschaftliche und tiefe Untersuchungen über die Methode des Unterrichts angestellt zu haben, und wir sind überzeugt, daß selbst diejenigen, welche die Graserschen Ansichten nicht billigen, es unter das Gediegenste zählen werden, was über Pädagogik gedacht und geschrieben worden ist.

Sehr richtig scheint mir die Rüge des bisherigen Verfahrens zu sein, nach welchem bei Beantwortung der Frage: wie kann und soll der Mensch in den für ihn bestimmten Unterrichtsgegenständen zweckmäßig unterrichtet werden? stets nur Rücksicht auf die Unterrichtsgegenstände selbst genommen wurde. Und eben so richtig scheint mir die Ansicht, daß bei der Art und Weise des Unterrichts dreierlei beachtet werden müsse, nämlich das Subjekt (der zu unterrichtende Mensch), der Zweck und das Objekt des Unterrichts (der Lehrgegenstand). Mit großer Schärfe und echter Wissenschaftlichkeit werden nun die Grundsätze für die Unterrichtsweise hinsichtlich des Zweckes (S. 96 bis 117), des Subjektes (S. 117 bis 177) und der Unterrichtsgegenstände oder Lehrobjekte (S. 177 bis 195) entwickelt. Die längste Untersuchung forderte der zweite Gesichtspunkt, die Berücksichtigung des Subjekts, und sie zerfällt in drei Abschnitte. In dem ersten werden

die Grundsätze und Regeln für die Behandlung des Subjekts in Bezug auf die Aufmerksamkeit abgehandelt, im zweiten die Grundsätze und Regeln in Bezug auf das Erkenntnißvermögen, und im dritten der Grundsatz des allmähligen Fortschreitens im Unterrichte. In dem zweiten Abschnitte werden tiefe Blicke in den menschlichen Geist gethan, nur ist Manches zu dunkel dargestellt. Der Verfasser hätte hier seine abstracten Sätze mehr mit Beispielen belegen sollen. — Es würde zu viel Raum erfordern, wenn ich in diesen Abschnitt, von der Unterrichtsweise, tiefer eingehen wollte; es erscheint aber auch nicht nöthig, da nicht viel gegen die gefundenen Grundsätze zu erinnern sein dürfte; da jeder Lehrer, der sich nur einigermaßen über das Gewöhnliche erheben will, die Grasersche Schrift und namentlich das Hauptstück von der Unterrichtsweise studiren wird, und da ich in dem zweiten Abschnitte meiner Beurtheilung auf die Hauptgrundsätze der Unterrichtsweise zurückkommen werde.

Mit S. 196 beginnt der zweite Theil der Unterrichtslehre, die Unterrichtskunst, welche die Regeln zur Anwendung der Grundsätze der Unterrichtswissenschaft enthält. Auch hier findet sich eine reiche Fülle trefflicher Gedanken und Wahrheiten, und wahre systematische Ordnung. Nach einleitenden Bemerkungen über Kunst im Allgemeinen und Erziehungs- und Unterrichtskunst im Besondern, werden die Regeln für die Unterrichtskunst 1) hinsichtlich der Anlagen selbst, und 2) für die Regierungen, dann die Regeln für den Unterrichtskünstler dargestellt, und zwar A. in Hinsicht der Anschauung der Subjekte des Unterrichts, B. für die Anschauung des Objektes des Unterrichts oder der menschlichen Kenntnisse, und C. für die Anschauung der Unterrichtsweise. Das letzte Hauptstück handelt von der Unterrichtsmethode überhaupt und von der Elementar-Unterrichts-Methode im Besondern. Unter Unterrichts-Methode aber versteht unser Verfasser die durch die Individualitäten und ihren Bildungsstand modificirte Unterrichtsweise. Das Wort Methode wird also hier in einem etwas andern Sinne genommen, als gewöhnlich. Denn Graser will diesen Ausdruck nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände, sondern auf den gesammten Unterricht bezogen haben, und er tadelt es daher, wenn von Lehrmethoden gesprochen wird. Bei einzelnen Gegenständen des Unterrichts will er lieber das Wort Lehrgang gebrauchen. Das Wort Methode hatte allerdings bisher einen ziemlich unbestimmten Begriff, wie noch so viele Ausdrücke in der Pädagogik, und es ist gut, wenn jener Begriff einmal festgestellt wird. Auch läßt sich gegen Graser's Begriffsbestimmung wohl nichts einwenden, und

die Pädagogen könnten mit einander übereinkommen, unter Unterrichts-Methode mit Graser stets nur die auf bestimmte Individuen angewendete Unterrichtsweise zu verstehen. In der Einleitung, in welcher von der Unterrichts-Methode im Allgemeinen gesprochen wird, findet sich manche Uebertreibung. Der Verfasser weis't das Schulmeisterthum wegen seiner kleinlichen Methodensucht zurecht. Da er aber darunter das bisherige Schulwesen insgesammt versteht, so paßt Manches nicht auf dasselbe. Denn so ist es gewiß übertrieben, wenn der Verfasser sagt, das Schulmeisterthum achtete des menschlichen Geistes so wie seiner Bestimmung gar nicht, sondern nahm nur Gedächtniß, Mund und Hände in Anspruch. Dies mag allerdings noch von vielen Schulen gelten, von vielen aber auch gewiß nicht, und die Leistungen der Schulen, in welche die Grundsätze eines Stephani, Pestalozzi ꝛc. eingedrungen sind, und der Geist eines Dinter, Zerrenner, Harnisch, Diesterweg, Gruner u. s. w. lebt, dürfen nicht so gering angeschlagen werden, als Graser sie anzuschlagen scheint. Es würde uns hier zu weit führen, wenn wir die mancherlei schielenden Seitenblicke auf die Bestrebungen anderer Pädagogen hier näher beleuchten und zurückweisen wollten; aber es ist zu wünschen, daß der würdige Graser künftig und in neuen Auflagen seiner Schriften diese Uebertreibungen und schielenden Blicke weglasse. Wenn man sich bemühte, für einzelne Lehrgegenstände bessere Methoden oder Lehrgänge aufzufinden, so geschah es gewiß nicht einzig und allein deshalb, um den Fachunterricht zu erleichtern und die Fortschritte zu beschleunigen, sondern der letzte Zweck war unstreitig die Beförderung der Bildung. — In Hinsicht auf die verschiedenen Klassen der zu bildenden Individuen unterscheidet der Verfasser vier Hauptunterrichts-Methoden, nämlich: niedere Elementar-Unterrichts-Methode, höhere Elementar-Unterrichts-Methode, Real-Unterrichts-Methode, Gymnasial-Unterrichts-Methode. Hierüber ist schon in der vorhergehenden Abhandlung: Graser's Erziehungssystem, gesprochen worden. Irrig scheint des Verfassers Ansicht zu sein, wenn er S. 221 behauptet, daß eine solche Behandlung der Mathematik, bei welcher nur die stufenartige Steigerung oder Erweiterung des Unterrichtsgegenstandes berücksichtigt werde, zwar dem Schüler eine große Fertigkeit in der Lösung mathematischer Aufgaben aneignen könne, daß sie aber den Verstand nicht übe. Der Verstand wird gewiß geübt, wenn wir auch zugestehen, daß diese Uebung einseitig ist, sobald sie nicht auf das Leben bezogen wird. Ueberhaupt schlägt der Verfasser den Werth der Behandlungsart einzelner Unterrichtsgegenstände in den bessern Schulen zu gering an;

denn

denn wenn wir ihm auch zugestehen, daß auf die bisherige Weise keine vollkommene Lebensbildung der jungen Menschen erreicht wird, so ist doch auch, ohne ungerecht zu sein, nicht zu läugnen, daß jene Behandlungsart großen Einfluß auf die Bildung hat.

Von S. 227 an wird nun von der Elementar-Unterrichts-Methode im Besondern gehandelt. Die allgemeinen Bemerkungen enthalten sehr wichtige Wahrheiten, die aber hier nicht weiter erörtert zu werden brauchen. Auch über die Unterrichts-Gymnastik (S. 242 bis 356) und über den Unterrichtsgang im Schreiben und Lesen (S. 356 bis 424) soll hier nicht weiter gesprochen werden, da sie später in eigenen Abschnitten der Beurtheilung unterworfen werden sollen.

So wäre die Darlegung des Inhaltes der Schrift No. 1. geendigt. Man wird zwar noch keine vollkommen richtige und deutliche Vorstellung von Graser's Unterrichtsweise daraus sich bilden können; aber der Zweck jener Darlegung ging ja bloß darauf, im Allgemeinen die Tendenz Graser's zu bezeichnen und manches Einzelne in seinen Ansichten zu berichtigen. Vollständiger und zusammenhängender wird nun im zweiten Abschnitte das Eigenthümliche des Lebensunterrichts (wie Graser den nach seinen Ideen angelegten Unterricht nennt) dargelegt und beurtheilt werden.

Zum Schlusse nur noch einige Worte über die äußere Einrichtung der Elementarschule für's Leben in der Grundlage. Wenn eine Schrift richtig verstanden werden soll, so ist eine bestimmte Ordnung der abgehandelten Materie nöthig. Wenn nun auch die Ordnung bei Graser nicht gerade vernachlässigt ist, so sind doch die Abtheilung und die Ueberschriften der einzelnen Theile nicht immer so genau, daß sie eine leichte Uebersicht gewähren, und es ist namentlich ein Mangel, daß eine ausführlichere Inhaltsanzeige (wie bei allen Schriften Graser's, die dritte Auflage der Divinität ausgenommen) fehlt. Die Voranstellung einer solchen würde bei einer neuen Auflage eine nicht geringe Verbesserung sein.

---

2. Zusammenstellung der Eigenthümlichkeiten der Graser'schen Unterrichtsweise und allgemeines Urtheil darüber.

Graser's Ansichten sind häufig, sei es wegen der oft nicht ganz klaren Darstellung, oder wegen der Neuheit derselben, entweder gar nicht, oder falsch verstanden worden. Man glaubte nicht selten, die Eigenthümlichkeit seiner Unterrichtsmethode beruhe bloß

in der neuen Lehrart, die er für den Schreib- und Leseunterricht aufstellt; oder man suchte auch wohl das Neue und Eigenthümliche seiner Ideen lediglich darin, daß bei dem Unterrichte vom Hause ausgegangen werde. Beide Ansichten sind aber irrig.

Bei der Zusammenstellung der Graser'schen Ansichten über den Elementarunterricht ist vielerlei zu berücksichtigen: der Zweck, die Mittel, die Anordnung und die Weise des Unterrichts.

Zweck des Unterrichts. Der Zweck des Unterrichts besteht darin, dem Schüler die wahre Lebenskenntniß aneignen zu helfen; d. h. durch den Unterricht soll der junge Mensch nicht nur unterstützt werden, daß er sich die für das Leben nöthigen Kenntnisse selbst erwerbe und die wahre Form des Seins oder die rechte Art und Weise kennen lerne, wie der Mensch leben soll; sondern auch geübt werden, sich diese Form recht bleibend anzueignen, und sein Thun und Handeln ihr gemäß einzurichten. Die für das Leben nöthigen Kenntnisse sollen dem Kinde nicht als etwas Todtes angeeignet, sie sollen vielmehr in dem Kinde belebt werden, damit dadurch die Gesinnung und That erzeugt wird; daher soll der Unterricht nicht bloß den Verstand üben, um dadurch die Einsicht in die Lebensverhältnisse zu erleichtern und zu befördern, sondern er soll auch auf das Gemüth des Kindes und auf das Willensvermögen besonders durch Bildung der Einbildungskraft wirken, damit das Kind zur Handlung und That angetrieben und gereizt wird. Man könnte also kurz sagen: der Unterricht soll das Kind für das Leben bilden helfen, und damit dies geschehe, soll er alle Geisteskräfte in steter Beziehung auf das Leben ausbilden. Daher nennt Graser auch einen Unterricht, der sich diesen Zweck gesetzt hat, Lebensunterricht, und eine Elementarschule, welche bei ihrem Unterrichte den angegebenen Zweck verfolgt, eine Elementarschule für's Leben.

Mittel des Unterrichts. Alles Leben stützt sich auf die Kenntniß der Natur, des Menschen und Gottes. Daher sind diese drei Gegenstände die Mittel des Unterrichts, und aus ihnen lassen sich alle einzelnen Lehrgegenstände herleiten.

Wir wollen zuvörderst hier stehen bleiben, und das Mitgetheilte näher in's Auge fassen. Die erste Frage, die sich uns aufdrängt, ist wohl die: sind die Ansichten Graser's neu und eigenthümlich? Es kommt zwar im Grunde nicht darauf an, ob Ideen neu sind, sondern nur darauf, ob sie wahr sind. Wenn aber Jemand seine Ansichten den gewöhnlich geltenden geradezu entgegensetzt, so ist es doch auch wichtig, zu wissen, ob sie schon früher ausgesprochen wurden oder nicht, und darnach zu bemessen, in wie-

fern demjenigen, der sie ausspricht, ein Verdienst deshalb beigelegt werden kann.

Alle Pädagogen und Lehrer sind wohl, wenigstens in Bezug auf das Volksschulwesen, darüber einverstanden, daß der Unterricht den Schüler für sein künftiges Leben bilden soll, daß diesem alle diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden müssen, die im Leben nothwendig oder nützlich sind, und daß des Schülers Geist so zu bilden ist, wie es sein künftiger Stand im Allgemeinen verlangt. Alle Pädagogen und Lehrer wollen den Schülern Kenntnisse und Bildung für's Leben mittheilen, oder sie für das Leben bilden. Auf den ersten Blick scheint es, als ob auch Graser nichts Anderes wolle, denn er verlangt, daß der Unterricht dem Schüler zur Lebenskenntniß verhelfen, daß er diesen für das Leben bilden soll. Wenn wir aber den Sinn der Formeln, durch welche Graser dieses ausspricht, genauer untersuchen, so zeigt sich ein bedeutender Unterschied zwischen ihm und den übrigen Pädagogen. Diese wollen dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die im Leben einst nöthig oder nützlich sind, und sie wollen seine Geisteskräfte ausbilden, damit er sie im Leben gebrauchen könne. Graser dagegen verlangt mehr. Er erkennt zwar die Nützlichkeit und Nothwendigkeit gewisser Kenntnisse und einer gewissen Geistesbildung für's Leben an, aber er setzt den Hauptzweck des Unterrichtes darein, daß der Schüler durch ihn das Leben selbst in seinen verschiedenen Kreisen, Richtungen und Verhältnissen kennen lerne. Dies kann durch bloße Kenntnisse und durch Bildung der Geisteskräfte allein nicht geschehen, sondern nur dadurch, daß man den Schüler in das Leben selbst hineinführt, und ihm da zeigt, wie alles geordnet ist, zusammenhängt, welche Zwecke erreicht werden sollen, welche Mittel dazu angewendet werden müssen. So viel Recensent weiß, hat noch kein Pädagog den Zweck des Unterrichtes darein gesetzt, dem Schüler das Leben selbst kennen zu lernen, und Graser's Ansicht ist in diesem Punkte unstreitig neu und eigenthümlich.

Doch wichtiger ist die Frage: ob Graser's Ansicht von dem Zwecke des Unterrichts auch richtig ist? So viel ist wohl gewiß, daß zwar Kenntnisse, Fertigkeiten und Geistesbildung nöthig sind, wenn der Mensch auf der Erde wahrhaft menschlich, d. h. selbstständig und vernünftig leben will. Aber sie reichen für sich allein doch nicht aus. Was helfen einem Menschen noch so viele Kenntnisse und Geschicklichkeiten, was hilft ihm eine noch so große Bildung des Geistes, wenn er nicht weiß, wo, wann und auf welche Art er sie im Leben anwenden soll? Wenn Jemand aber

wissen soll, wie er seine Kenntnisse und Bildung auf die rechte Art, zur rechten Zeit und am rechten Orte anwenden kann: so muß er das Leben, in dem er steht, oder in das er eintreten soll, genau nach seiner Beschaffenheit und seinen verschiedenen Beziehungen kennen. Es giebt Leute, die sehr kenntnißreich und gebildet sind, die aber doch im Leben, mit allen ihren Kenntnissen und all ihrer Geistesbildung, sich nicht zurecht finden können, und bald hier, bald da anstoßen und einen falschen Gebrauch von den erlangten Kenntnissen machen. In vielen unserer Schulen erlangen die jungen Menschen gar vielerlei Kenntnisse und Geschicklichkeiten, und ihr Verstand wird oft sehr ausgebildet, aber dennoch sind diese Kenntnisse, einem großen Theile nach, in ihnen so gut wie todt, weil sie das Leben selbst in seinen mannichfaltigen Gestaltungen nicht kennen, weil sie nicht wissen, wie sie das in der Schule Erworbene in ihrem künftigen Leben auch wirklich anwenden sollen. Ich muß daher gestehen, daß mir Graser's Ansicht von dem Zwecke des Unterrichts völlig richtig zu sein scheint, und daß ich überzeugt bin, dieser habe sich durch Aufstellung und Einführung derselben große Verdienste um die Pädagogik und um die Menschheit erworben.

Bei den Mitteln des Unterrichts brauchen wir uns nicht so lange aufzuhalten. Graser's Ansichten darüber sind nicht so eigenthümlich, als die über den Zweck des Unterrichts. Schon vor ihm ist es von den Pädagogen ausgesprochen worden, daß die jungen Menschen in der Schule über die Natur, den Menschen und Gott belehrt werden müssen. Jedoch ist schon in dem ersten Abschnitte dieser beurtheilenden Darstellung darauf hingedeutet worden, daß Graser vielleicht zuerst die Nothwendigkeit dieser Unterrichtsgegenstände gründlich und wissenschaftlich entwickelt hat. Es ist aber dort auch gezeigt worden, daß Graser die drei formalen Lehrgegenstände unter die Mittel der Schulbildung hätte aufnehmen sollen. Ueber die Richtigkeit der Annahme dieser sechs allgemeinen Unterrichtsgegenstände brauche ich mich hier nicht weiter zu verbreiten, da, so viel ich weiß, noch Niemand Zweifel dagegen erhoben hat. Sonderbar ist es aber, daß man zwar theoretisch die Wahrheit jener Ansicht nicht bestreitet, aber doch sehr häufig ansteht, sie praktisch geltend zu machen und in die Volksschulen wirklich einzuführen. Denn noch immer giebt es in allen Ländern viele Schulen, in denen von der Natur, dem Menschen, der Raumlehre, wenig oder nichts gelehrt wird, in denen man sich vielmehr begnügt, die Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Christenthume zu unterrichten, indem man glaubt, diese Dinge seien

durchaus unerläßlich, jene aber seien zwar wünschenswerth, aber entbehrlich. Daher nennt man auch die Kenntnisse von der Natur, dem Menschen, der Raumlehre, ja oft auch der Sprachlehre, gemeinnützige Kenntnisse, und läßt sie bloß da zu, wo Zeit zu deren Betreibung ist. Diese Unterscheidung in nothwendige und bloß nützliche Kenntnisse hat mir nie gefallen. Kenntnisse von den eben genannten Gegenständen sind für alle Menschen gleich wichtig, wenn auch bald in größerem, bald in geringerem Maße, und es ist schwer einzusehen, wie ein Mensch für's Leben zweckmäßig vorbereitet werden könne, wenn man ihm die Kenntniß der Natur und des Menschen vorenthält. Der Einwand, daß es in den gewöhnlichen Volksschulen an Zeit fehle, um alle diese Kenntnisse zu betreiben, ist nicht erheblich, da es nicht darauf ankommt, daß die Schüler tiefe und gründliche Kenntnisse in jenen Dingen erlangen. Man vertheile nur die Zeit gehörig, und begünstige nicht einen Unterrichtsgegenstand vor dem andern.

Die Anordnung des gesammten Unterrichts. Um durch den Unterricht wahre Lebensbildung zu erzielen, reicht es nicht aus, dem Schüler einzelne Kenntnisse, abgesondert von einander, mitzutheilen. Denn wenn man ihm auch viele einzelne Kenntnisse von der Natur, dem Menschen, von Gott, aus der Sprach-, Zahlen- und Formenlehre aneignete, so würde dadurch die Lebenskenntniß als solche, oder die Kenntniß des gesammten Lebens nur wenig gefördert, vielleicht gar gehindert. Einzelne Kenntnisse aus verschiedenen Fächern tragen nichts zur Kenntniß des Lebens in der Familie, Gemeinde, in dem Staate u. s. w. bei, ja sie ziehen den Schüler von dieser Kenntniß ab. Der Unterricht muß also anders angelegt werden, als dies jetzt noch in allen Schulen der Fall ist, wo man die Kenntnisse vereinzelt, jetzt Geographie, in der folgenden Stunde Rechnen, in der dritten deutsche Sprache u. s. w. lehrt; er muß vielmehr so angelegt werden, daß dadurch in dem Schüler ein lebendiges Bild des gesammten Lebens in Familie, Gemeinde, Provinz, Staat, Vaterland u. s. w. entsteht. Die Lebenskenntnisse bilden ein Ganzes, sie sind bei aller ihrer scheinbaren Verschiedenheit im Grunde doch eins, sie hängen auf das genaueste und innigste mit einander zusammen, und es ist daher ein Fehler, wenn sie durch den Unterricht aus einander gerissen werden, und wenn dadurch das Bild des Gesammt-Lebens in viele einzelne Theile getrennt wird, die dann der Schüler nicht wieder zu einem vollständigen und lebendigen Bilde vereinen kann.

Das Leben des Menschen ist ein Leben in der Gemeinschaft, und ohne diese ist ein wahrhaftes Menschenleben gar nicht gedenk-

bar. Die große Gemeinschaft, in welcher alle Menschen leben, schließt aber mehrere Gemeinschaften von geringerem Umfange in sich, und die Natur führt den Menschen nach und nach durch diese Gemeinschaften stufenweise hindurch. Wenn nun durch den Unterricht die Lebenskenntniß erhöht werden, wenn durch ihn der Schüler ein treues und lebendiges Bild des Lebens erhalten soll: so muß er sich an diese von der Natur selbst bezeichneten Stufen halten, d. h. er muß den Schüler zuerst das Familienleben, dann das Gemeindeleben u. s. w. kennen lehren. Der Unterricht ist also nicht nach einzelnen Kenntnissen, sondern nach dieser natürlichen Stufenfolge anzulegen.

Auf der untersten Stufe hat der Unterricht daher den Zweck, in dem Kinde ein deutliches Bild des Familienlebens zu erzeugen, ihm das Leben in der Familie nach allen Seiten und Beziehungen kennen zu lehren, und es anzureizen, in der Familie auf die rechte Weise zu leben. Welchen Zweck der Unterricht auf jeder der folgenden Stufen hat, läßt sich hiernach nun leicht denken. Durch eine solche Anordnung des Unterrichts erhält nicht nur das Kind nach und nach alle diejenigen Kenntnisse, die es jetzt in den Schulen empfängt, nur nach einem andern Stufengange; sondern, was die Hauptsache ist, es lernt das Leben auch wirklich kennen. Auf der ersten Stufe schon werden dem Kinde Kenntnisse aus allen Fächern, z. B. aus der Naturkunde, Sittenlehre, Rechtslehre, dem Rechnen, der Geometrie u. s. w. mitgetheilt, aber immer nur so viel, als nöthig ist, um das Familienleben genau kennen zu lernen. Auf der zweiten Stufe, welche das Gemeindeleben umfaßt, kommen dieselben Kenntnisse alle wieder vor; sie werden aber hier erweitert und alle auf das Leben in der Gemeinde bezogen. Und so auch auf den übrigen Stufen. Auf keiner Stufe kommen also im Grunde neue Kenntnisse vor, sondern immer die alten, früher schon dagewesenen, aber nur in größerer Ausdehnung und anderer Anwendung. — So weit die Ansichten Grafer's. — Daß die von ihm vorgeschlagene Anordnung des ganzen Jugendunterrichts neu und nur ihm eigenthümlich sei, wird wohl Niemand bezweifeln. Es ist wenigstens mir noch keine pädagogische Schrift bekannt, in welcher vor Grafer eine solche Ansicht ausgesprochen worden wäre. Zwar kam man schon in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf den Gedanken, bei dem geographischen Unterrichte vom Hause und Wohnorte auszugehen und die Schüler nach und nach durch immer größere Kreise zu führen, und diese Lehrart wurde in der neuern Zeit besonders durch Harnisch weiter ausgebildet; aber sie ist etwas ganz Anderes,

als Graser's Anordnung des Unterrichts. Jene erstreckt sich nur auf wenige einzelne Kenntnisse, diese auf den gesammten Jugendunterricht. Jene Lehrart hat nur den Zweck, dem Schüler das Auffassen gewisser Kenntnisse dadurch zu erleichtern, daß vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten wird; diese Anordnung aber ist darauf berechnet, daß der Schüler das Leben selbst in seinen verschiedenen Kreisen kennen lerne; bei jener Lehrart ist es nur um einen natürlichen Anfangspunkt zu thun; Graser hingegen wollte durch seine Anordnung nicht sowohl einen Anfangspunkt des Unterrrichts, als vielmehr einen Centralpunkt für denselben finden. Man würde irren, wenn man in dem Graser'schen Unterrichtsgange das Haus oder die Familie bloß als den ersten Anfangspunkt des Unterrichts ansehen wollte; es soll vielmehr der Mittelpunkt sein, um welchen sich alle Belehrung in der ersten Unterrichtszeit bewegt, und auf welchen in dem ersten Lebensverhältnisse Alles bezogen werden soll.

Ob die Graser'sche Anordnung aber richtig und zweckmäßig sei, oder nicht, ist zum Theil schon in der Auseinandersetzung derselben angedeutet worden. Noch klarer wird es aber in den folgenden Bemerkungen hervorgehen. Wenn der Unterricht bloß den Zweck hätte, dem Kinde nützliche Kenntnisse mitzutheilen und dessen Geisteskräfte auszubilden: so wäre jene Anordnung weder nöthig noch nützlich. Dann brauchten bloß die Unterrichtsgegenstände so geordnet zu werden, daß der Schüler auf eine leichte Art sich Kenntnisse aus denselben sammeln, und seinen Geist daran üben könnte. Dann würde auch die Zersplitterung der Unterrichtsgegenstände bei weitem weniger nachtheilig sein, als sie es nach Graser's und jedes Unbefangenen Ansicht wirklich ist. Es ist aber nicht schwer einzusehen, daß dem Kinde mit einzelnen, wenn auch an sich noch so nützlichen, Kenntnissen und mit einer allgemeinen Uebung der Geisteskräfte nur wenig gedient sein kann, wenn nicht jene Kenntnisse und diese Kraftübung auf die Lebensverhältnisse bezogen werden; wenn man nicht zugleich dem Schüler zeigt, wann und wie er die erlernten Kenntnisse im Leben anwenden, und von seinen Geisteskräften Gebrauch machen solle. Ist dieses richtig, so folgt daraus, daß man den Schüler in das Leben hineinstellen muß, um demselben die Anwendung seiner Kenntnisse und Seelenkräfte zu zeigen. Hierbei darf und kann man unmöglich willkürlich verfahren; es muß vielmehr, wenn der Unterricht Nuzzen haben soll, ein bestimmter Stufengang befolgt werden. Denn dies Leben ist gar verschieden und die Lebensverhältnisse sind sehr mannichfaltig. Das einfachste Lebensverhältniß ist die Familie

oder das Elternhaus. Mit diesem muß daher unstreitig angefangen werden, da auch schon das sechs- und siebenjährige Kind die Verhältnisse des Familienlebens aufzufassen vermag. Die übrigen Kreise des Lebens, die Gemeinde, der Bezirk u. s. w., gewähren eine sehr natürliche Steigerung des Unterrichts. Von dieser Seite scheint gegen Graser's Anordnung des Unterrichts nichts einzuwenden zu sein.

Man hat ihr aber den Vorwurf gemacht, daß sie zu künstlich sei, weil alle Unterrichtsgegenstände in die von Graser angenommenen Kreise eingezwängt würden. Dieser Vorwurf ist nicht klar gedacht. Man kann doch unmöglich eine zu große Künstlichkeit darin finden, daß bei der Betrachtung des Familienlebens alle diejenigen Kenntnisse mitgetheilt werden, zu denen die Verhältnisse desselben passenden Anlaß geben, und die für das Alter des Kindes, in welchem der Unterricht gewöhnlich beginnt, faßlich und angenehm sind. Es liegt vielmehr am Tage, daß ein solches Verfahren als sehr einfach und natürlich erscheint, wenn man es mit der künstlichen Anordnung eines Unterrichtsgegenstandes nach dem gewöhnlichen Unterrichtsplane vergleicht.

Man könnte aber weiter einwenden, daß man bei und neben der jetzt in den Schulen gewöhnlichen Anordnung des Unterrichts die Schüler ebenfalls mit dem Leben nach seinen verschiedenen Richtungen und Verhältnissen bekannt machen könnte. Man dürfte ja nur neben den für die einzelnen Unterrichtsgegenstände nöthigen Unterrichtsstunden noch einige anordnen, in denen diese Kenntniß des Lebens den Schülern mitgetheilt würde. Hier könnte dann auch die Anwendung der in den andern Stunden erlernten Kenntnisse auf's Leben gezeigt werden; und der gewöhnliche Unterrichtsplan brauchte demnach nicht abgeändert zu werden.

Dieser Einwand ist aber nicht von Erheblichkeit. Denn auf diese Art könnte eine wahre Lebensbildung doch nicht erreicht werden. Wie unzweckmäßig würde es sein, die Kenntniß in besondern Stunden mitzutheilen, und wieder in andern deren Anwendung auf's Leben zu zeigen! Es würden dadurch nicht nur unnöthige Wiederholungen entstehen, sondern auch das aus einander gerissen, was zusammen gehört. Eben dadurch, daß bei dem Unterrichte das Leben selbst zur Grundlage angenommen wird, daß die Schüler nach und nach mit dem Leben wirklich bekannt gemacht werden, und daß die verschiedenen für das Leben nöthigen Kenntnisse gerade dann dem Schüler mitgetheilt werden, wenn die Betrachtung eines Lebensverhältnisses natürliche Veranlassung giebt; gerade dadurch erhält der Unterricht Leben und Reiz, und die Kenntnisse

prägen sich dem Kinde tiefer ein, als wenn sie mehr theoretisch und mit dem Gedächtnisse aufgefaßt werden.

Es ist wohl nicht zu leugnen, daß die Kenntnisse erst dann ihre rechte Bedeutung erhalten, wenn ihr Nutzen und ihre Anwendung durch das Leben selbst erhellt wird, während sie außerdem mehr todt in dem Gedächtnisse des Kindes liegen bleiben und bald wieder vergessen werden. Schließt man sich bei Mittheilung der Kenntnisse genau an das Leben an, so ist man auch weniger der Gefahr ausgesetzt, dem Schüler Kenntnisse mitzutheilen, die er im Leben nicht braucht, oder Kenntnisse zu übergehen, die für das Leben wichtig sind. Beides kommt bei dem jetzt gewöhnlichen Schulunterrichte gar nicht selten vor.

Wenn man über unsern gewöhnlichen Schulunterricht genauer nachdenkt, so muß man gestehen, daß eben die Zerstückelung des Unterrichts daran Schuld ist, wenn er vielleicht weniger Frucht bringt, als er bringen könnte. Durch die zu große Zerstückelung wird nicht nur die Auffassung der Kenntnisse erschwert, sondern auch der Nutzen, welchen sie dem Schüler einst bringen sollen, gewaltig vermindert. Die in den Volksschulen mitzutheilenden Kenntnisse sind von der Art, daß sie unter einander in innigem Zusammenhange stehen, und eine durch die andere klar gemacht wird. Es ist aber schwer, diesen Zusammenhang zu erhalten oder herzustellen, wenn man sie so aus einander reißt, wie es gewöhnlich geschieht, während bei der Graserschen Anordnung des Unterrichts dieser Zusammenhang gar nicht gestört wird. Welchen wohlthätigen Einfluß auf die Ausbildung des Kindes kann es in aller Welt haben, wenn man einen Unterrichtsgegenstand so zertheilt, daß 1, 2 oder gar noch mehrere Jahre nöthig sind, um die Schüler bis ans Ende desselben zu führen? Werden sie einen andern Gewinn davon haben, als den, einzelne, unzusammenhängende und eben darum weniger nützliche Kenntnisse aus ihm sich anzueignen? Wie kann man es natürlich finden, wenn z. B. der Unterricht in einer Bürgerschule so vertheilt wird, daß von einem Unterrichtsgegenstande in jeder Klasse ein Stück gelehrt wird, und wenn hiernach der Unterricht in jeder Klasse nur ein Stück des Gesammtunterrichts ausmacht, ohne zugleich ein selbstständiges Ganze zu bilden? Würde es im Gegentheile nicht sehr zweckmäßig sein, wenn man den gesammten Unterricht so unter die einzelnen Klassen vertheilte, daß jede ein untergeordnetes Ganze umschließt? Auf welche zweckmäßigere Art könnte dies aber geschehen, als wenn man den gesammten Jugendunterricht so anordnet, wie Graser es verlangt.

Was wir von der Nützlichkeit der Graserschen Anordnung des Unterrichts in Bezug auf die materiale Bildung bemerkt haben, gilt auch für die formale Bildung. So wenig Kenntnisse an sich und ohne Beziehung auf's Leben für den Schüler Werth haben können, eben so gering ist der Nutzen von formaler Geistesbildung, wenn sie nicht auf das Leben bezogen wird. Derjenige Unterricht muß daher der beste sein, der die Geisteskräfte des Schülers in steter Beziehung auf die Lebensverhältnisse anregt und übt. Hierzu genügt es aber nicht, daß man bei der Ausbildung der Geisteskräfte willkürlich auf Gegenstände und Verhältnisse des Lebens hinweis't; auch hier ist vielmehr ein fester und natürlicher Plan zu befolgen. Man hat dies auch bisher gefühlt, indem man bei den Uebungen der Anschauungs- und Denkkraft immer mit den nächsten Umgebungen des Schülers anfing, und ihn nach und nach immer weiter führte. Aber erst durch die von Graser vorgeschlagene Anordnung des Unterrichts ist es möglich gemacht, den Schüler auf eine wahrhaft fruchtbringende Weise auch formell zu bilden.

Um die Ideen Grasers über die Anordnung des gesammten Jugendunterrichts gehörig zu würdigen, muß man sich von den uns von Jugend auf gleichsam eingeimpften Ansichten über die Anordnung des Unterrichtes völlig losmachen, was freilich nicht ganz leicht ist. Dann aber wird man nicht mehr an der Richtigkeit der Graserschen Ansichten zweifeln. Wie lebendig und für den Schüler interessant muß nicht der Unterricht werden, wenn er nach den einzelnen Lebensverhältnissen angelegt ist, und wenn sich in jedem Lebensverhältnisse alle Gegenstände des Wissens, so weit sie nöthig sind, natürlich an einander reihen, sich gegenseitig durchdringen, unterstützen, erhellen; wenn sie alle auf einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt bezogen werden? Wie klar muß nicht dem Kinde nach und nach das Leben mit seinen mannichfaltigen Verhältnissen werden, wenn es in die einzelnen Kreise des Lebens hineingestellt und zur Beschauung derselben nach allen Seiten hin angeleitet wird! Und welche treffliche Vorbereitung auf das Leben muß nicht ein nach diesem Plane geordneter Unterricht sein!

Es sind mir sonst keine bestimmten Einwürfe gegen die von Graser verlangte Anlegung des Unterrichts bekannt, sonst würde ich auf dieselben Rücksicht genommen haben; ich bin aber bis jetzt nach reiflicher Erwägung der festen Ueberzeugung, daß keine unwiderlegbaren Zweifel und Einwürfe dagegen vorgebracht werden können.

Ich gehe nun zu der Unterrichtsweise über, und theile,

um die Leser damit bekannt zu machen, die wichtigsten Grundsätze Grasers in Bezug auf dieselbe mit. Ich kann mich hierbei an Grasers eigene Worte halten, während ich bei der Darstellung des Zwecks und der Anordnung des Unterrichts mehr den Geist der Graserschen Ideen durch meine eigenen Worte aussprechen mußte, wodurch aber die Richtigkeit der Darstellung gewiß Nichts verloren hat.

Grundsätze der Unterrichts-Weise.

1) Jede Seele verschließt in ihrer Tiefe die Lebenskenntnisse, und arbeitet von selbst, um sie für sich zu Tage zu fördern, weil ihr Sein davon abhängt; daher bedarf sie bei ihrer noch vorwaltenden Schwäche nur der Unterstützung, um schnell und in der gehörigen Stufenfolge zum Ziele zu gelangen (S. 140).
2) (Daher dürfen dem Schüler die Lebenskenntnisse nicht so mitgetheilt werden, daß er sich dabei nur leidend verhält, sondern) der Unterricht muß in einer stufenweise fortschreitenden Unterredung mit dem Schüler über sein Leben bestehen, durch welche dieser unterstützt wird, damit er allmälig zur vollen Kenntniß des menschlichen Seins (Lebens) gelange, und mit Hülfe dieser Kenntniß seine Bestimmung erreiche (S. 29).
3) Der Unterricht darf nicht eine Kenntniß, der Kenntniß halber, auch keine beziehungslose Verstandesübung erzielen (S. 99 und 100).
4) Der Unterricht muß dem Schüler Ideale des Lebens und des Menschen vorhalten; denn nur diese erregen die Liebe, von welcher aus allein die Gesinnung erglüht und zur That sich entflammt (S. 102).
5) Der Widerspruch aber zwischen dem Ideale und der Wirklichkeit und die hieraus entspringenden Hindernisse für die Erregung des Gemüthes, werden dadurch beseitigt, daß der Gedanke an die Gottheit, oder Gott zum Centralpunkte gemacht, d. h. Gott zum Muster und zum Beweggrunde des menschlichen Seins genommen, sodann aber alles übrige Wissen und Wirken darauf bezogen wird (S. 103, 104, 105).
6) Der Unterricht muß so angelegt sein, daß er stets eine praktische Beziehung auf das künftige Leben des Schülers erhält (S. 109).
7) Der Unterricht zielt dahin ab, daß der Mensch in seinem Leben einst selbst sich finde und benehme, und er muß daher so angelegt sein, daß er mit jeder neuen Kenntniß auch die Einsicht des Schülers vermehre (S. 115).

8) Diesen Zweck zu erreichen, bleibt nichts Anderes übrig, als den Schüler ins wirkliche Leben zu stellen, damit er sich darin finde, und wenn es das wahre ist, sich freuend darin bestärke, oder im entgegengesetzten Falle es verabscheue, und wenn ihm sodann das wahre vorgehalten wird, es wolle und darnach strebe (S. 115. 116).

9) Der Lehrer darf nicht bloß die Vorstellung des Schülers vom Leben berichtigen, sondern er muß auch das Bild des wahren Lebens eben so anziehend, als das des falschen Lebens häßlich und verabscheuungswürdig darstellen, also auf die Einbildungskraft einwirken (S. 116).

10) Um die Aufmerksamkeit des Schülers zu gewinnen, muß aller Unterricht mit der in dem Schüler begründeten Ueberzeugung beginnen, daß derselbe durch den Unterricht Vortheile oder Annehmlichkeiten des Lebens gewinne. Diese Ueberzeugung kann aber eben bei dem größten Theile der Schüler, und hinsichtlich eines großen Theiles der Unterrichts-Gegenstände nicht begründet werden; sie muß daher durch den Glauben ersetzt werden, der durch die Liebe erzeugt wird (S. 120).

11) Diesem durch Liebe erzeugten Glauben muß der Lehrer aber noch Verstandesgründe, für welche der Schüler empfänglich ist, unterstellen (S. 121, 122).

12) Der Lehrer muß, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, stets mit der höchsten Lebhaftigkeit bei seinem Unterrichte zu Werke gehen, und auf die nächste Anwendung des Unterrichts — auf das Leben des Schülers hinweisen (S. 122).

13) Der Unterricht muß durchaus auf die Selbstthätigkeit des Lehrlings sein Geschäft anlegen. Die Schüler müssen die Wahrheit selbst suchen und finden, oder den Grund einer Erfahrung, oder die gehörige Eintheilung und Ordnung der Erfahrungskenntnisse ausdenken und treffen (S. 124).

14) Der Lehrer muß vor allem den Vorrath der vorhandenen Kenntnisse in dem Schüler kennen zu lernen trachten, um auf dem aufgefundenen Grunde fortzubauen; er muß die in dem Schüler sich vorfindenden Kenntnisse zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen suchen (S. 154, 155).

15) Es muß dem Menschen stets nach dem allgemeinen Gange der sich erweiternden Kenntnisse, im genauen Verhältnisse zur individuellen Kraft, die nächste Vorstellung zu den schon im Gemüthe vorfindlichen nahe gebracht werden, damit er sie auffasse und sich aneigne (S. 172, 173).

16) Ein deutliches und gründliches Wissen wird besonders erzeugt durch das Zweifel- und Zwiespälterregen, weil dadurch der Geist des Schülers gezwungen wird, die Dunkelheit und Verwirrung der Begriffe hinwegzuräumen, und sich den Zusammenhang mehrerer Sätze oder Lehren klar zu machen (S. 175, 176).
17) Der Elementar-Unterricht muß sich hinsichtlich der Unterrichts-Gegenstände nach den sich erweiternden Lebensverhältnissen steigern (S. 180).
18) Die Steigerung des Unterrichts darf weder in dem Gegenstande, noch in den Seelenkräften des Schülers allein, sie muß vielmehr in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde gesucht werden (S. 180—188).
19) Alle Unterrichts-Gegenstände müssen in harmonischer Verbindung, d. i. keiner darf isolirt, keiner vorzugsweise behandelt, und es darf in dem Unterrichte kein Schritt weiter gegangen werden, als bis die vollständige Kenntniß des ganzen Lebensverhältnisses auf einer bestimmten Stufe vom Schüler gewonnen ist (S. 188, 189).
20) Gehe stets von dem Principe des gemeinschaftlichen Lebens einer bestimmten Abstufung aus, um alle Gegenstände, welche und wie weit diese Sphäre sie in sich schließt, darauf zu beziehen, und so ein vollendetes Wissen für diese Sphäre zu erzielen.

Dies sind die Hauptgrundsätze des Verfassers in Bezug auf die Unterrichtsweise, und der Leser wird aus ihnen den Geist der Graserschen Unterrichtsmethode im Allgemeinen kennen lernen, obwohl zur vollkommenen Kenntniß desselben das Studium der Graserschen Schriften selbst nöthig ist. Diese Grundsätze sind nicht alle neu; viele derselben sind schon vor Graser ausgesprochen worden, wenn auch manche vielleicht nicht ganz in der eigenthümlichen Weise des Verfassers. Manche aber gehören dem Verfasser fast ganz als eigenthümlich an. Es ist nöthig, daß ich über einige derselben Bemerkungen mache.

Der erste Grundsatz kann leicht mißverstanden werden; er ist jedoch bereits in der vorhergehenden Abhandlung über Grasers Erziehungssystem gerechtfertigt worden.

Sehr richtig ist der zweite Grundsatz, in welchem das Wesen der Unterrichtsweise ausgesprochen wird. Man hat zwar die Form des Gesprächs auf mehrere, namentlich auf die formal bildenden Unterrichtsgegenstände angewendet, aber man glaubt gewöhnlich, daß sie bei den materiellen Kenntnissen nicht angewendet

werden könne. Dies ist zwar bei der gewöhnlichen Unterrichtsmethode wahr, aber an sich doch irrig, und Graser hat durch die praktische Ausführung seiner Unterrichtsmethode einleuchtend bewiesen, daß die Gesprächsform auf alle Unterrichtsgegenstände angewendet werden kann. Man sieht übrigens leicht ein, wie vortheilhaft ein Unterricht, bei welchem dieser Grundsatz befolgt wird, für die Bildung des Geistes ist. Denn der Unterricht gewinnt dadurch nicht nur mehr Leben und Interesse für den Schüler, sondern er übt auch alle Kräfte der Seele, während die bloße Mittheilung der materiellen Kenntnisse nur das Gedächtniß, und wenn's hoch kommt, den Verstand übt.

Dem vierten und neunten Grundsatze kann man die Zustimmung unmöglich versagen; denn durch Vorhaltung von Idealen des Lebens und des Menschen wird nicht nur die Einbildungskraft des Schülers erregt, welche bei unserm gewöhnlichen Unterrichte nur sehr wenige Nahrung findet, sondern der Schüler wird auch zum Handeln entflammt. Es ist jedoch bei Anwendung dieses Grundsatzes Vorsicht nothwendig, damit die Phantasie nicht zu sehr gereizt werde, und damit man den Schüler nicht in schöne, aber nie zu verwirklichende Träume über das Leben und seine Verhältnisse einwiege. Denn dadurch könnte leicht in ihm Widerwille gegen das Wirkliche, aber Unvollkommene erzeugt, und die Thatkraft eher geschwächt als gehoben werden.

Der achte Grundsatz, der mit dem siebenten genau zusammenhängt, ist dem Verfasser ganz eigenthümlich, und er beruht ganz auf dem Zwecke des Unterrichts. Es ist gar nicht möglich, den Schüler das Leben wirklich kennen zu lehren, wenn man ihn nicht im Geiste in dasselbe hineinführt, und ihn nun anleitet, die verschiedenartigen Verhältnisse anzuschauen und sich Kenntniß von ihnen zu verschaffen.

Gegen den zehnten und elften Grundsatz läßt sich Einiges einwenden. Es ist nicht gut möglich, den Vortheil von Etwas klar einzusehen, das man noch nicht kennt; erst wenn die Kenntniß des Gegenstandes vorhergegangen ist, läßt sich sein Nutzen begreifen. Es würde daher wohl verkehrt sein, wenn wir bei jeder neuen Kenntniß, die wir dem Schüler aneignen wollen, erst den Nutzen derselben ihm darlegen wollten. Dies ist aber auch durchaus nicht nöthig. Denn wenn der Schüler die Kenntniß erworben hat, so springt ihm ihr Nutzen (wenn das Aneignen auf die rechte Weise geschehen ist) entweder selbst in die Augen, oder es sind nur wenige Fingerzeige nöthig. Aber auch zur Erregung des Interesse des Schülers trägt es in den meisten Fällen nichts bei. Denn dazu

hat die weise Mutter Natur schon jedem Menschen einen Trieb nach neuen Kenntnissen und Wißbegierde gegeben, die besonders bei dem Kinde sehr rege ist. Diese natürliche Wißbegierde treibt das Kind zur Aufmerksamkeit, und der Lehrer braucht sie nur durch lebendigen und anziehenden Unterricht zu fesseln und rege zu erhalten. Damit soll jedoch nicht ausgesprochen werden, daß man niemals dem Kinde von dem Nutzen einer Kenntniß zu sagen brauche, die es erwerben soll. Dies ist in einigen wenigen Fällen, wo die natürliche Wißbegierde nicht wirksam sein kann (z. B. bei dem Lehren des Lesens und Schreibens) allerdings nöthig. Es reicht aber hier eine kleine faßliche Belehrung vollkommen aus, und man würde irren, wenn man in diesem Falle dem Kinde den Nutzen erschöpfend darlegen wollte. Der zehnte und elfte Grundsatz zeigt, daß der Verfasser dies wohl gefühlt hat; aber er hat sich doch nicht bestimmt genug ausgesprochen, und diese Sätze konnten besser gefaßt sein.

Der vierzehnte Grundsatz ist für den Anfangsunterricht sehr wichtig. Wenn das Kind in die Schule eintritt, so hat es schon einen reichen Vorrath von Vorstellungen, Kenntnissen und Begriffen; sie liegen aber noch ohne Ordnung in bunter Mannichfaltigkeit durch einander. Es würde gewiß für die Bildung des Kindes nachtheilig sein, wenn man sogleich mit dem eigentlichen Unterrichte beginnen wollte, ohne vorher einige Ordnung in dieses Chaos von Vorstellungen und Begriffen gebracht zu haben. Der Uebergang von dem früheren ungebundenen Leben des Kindes zum regelmäßigen Unterrichte würde dann auch zu schroff sein; daher ist bei den eintretenden Kleinen vor allem nöthig, die in ihnen schon vorhandenen Vorstellungen und Begriffe kennen zu lernen, die falschen zu berichtigen, die dunkeln zu erhellen, alle zu ordnen. Hierzu dient die Unterrichtsgymnastik, von der in einem eigenen Abschnitte gesprochen werden soll.

Ueber die andern Grundsätze finde ich nichts weiter zu bemerken nöthig. Ich bin völlig mit ihnen einverstanden, besonders auch mit dem sechzehnten, und ihr Sinn und ihre Beziehung auf die ganze Unterrichtsmethode Graser's ist an sich klar.

Es ist nun nöthig, noch einen Blick auf die Grasersche Unterrichtsmethode überhaupt zu werfen, und dann noch einige allgemeine Bemerkungen daran zu knüpfen.

Das Wesentliche der Graserschen Unterrichtsmethode besteht darin, daß der Schüler das Leben selbst kennen lernt, und daß der gesammte Unterrichtsstoff in der Elementarschule nicht in einzelne Unterrichtsgegenstände zersplittert wird, die abgesondert und neben

einander betrieben werden, sondern daß vielmehr alle Kenntnisse, die dem Schüler nothwendig mitgetheilt werden müssen, sich innig durchdringen, daß alle vom Lehrer als ein lebendiges Ganze geschaut werden, und das Kind angeleitet wird, sie ebenfalls als ein lebendiges Ganze zu erfassen.

Die Vortheile, welche die Grasersche Unterrichtsmethode für die Bildung und das Leben hat, sind zum Theil schon gelegentlich angedeutet worden. Zunächst ist es klar, daß durch einen nach des Verfassers Ansichten ertheilten Unterricht die Schüler weit besser auf das Leben vorbereitet werden, als durch den gewöhnlichen. Die Schüler einer Graserschen Elementarschule lernen das Leben, wie es ist und sein soll, kennen und sich in demselben zurecht finden; sie erhalten nicht bloß Kenntnisse für das Leben, sondern Kenntniß des Lebens. Sie erfahren weit besser, als bei einer andern Unterrichtsmethode, wie sie sich in den Verhältnissen und Lagen ihres Lebens verhalten sollen; sie sind eher als die in andern Schulen unterrichteten Schüler im Stande, sich die Einrichtungen im Lande ihrem Zwecke und Nutzen nach zu erklären. Die Lebensweisheit wird offenbar durch sie sehr gefördert, und sie hat großen Einfluß auf die Zufriedenheit der Menschen mit dem Bestehenden.

Aus der Darstellung des Lebensunterrichts geht ferner hervor, daß durch ihn alle Seelenkräfte des Kindes mehr angeregt werden, als durch den gewöhnlichen Unterricht. Durch den Unterricht sollen alle Kräfte des Geistes in Bewegung gesetzt, und keine soll auf Kosten der andern ausgebildet werden. Nun ist zwar der Vorwurf, den man in neuester Zeit unsern Schulen gemacht hat, daß sie nämlich bloß den Verstand bildeten, nicht ganz gegründet, da man auch bei dem gewöhnlichen Schulunterrichte gar vielfache Gelegenheit hat, auf das Gemüth, die Phantasie und das Willensvermögen einzuwirken, und da jeder gute Lehrer diese Gelegenheiten benutzen wird; aber es ist auch nicht ganz zu leugnen, daß vermöge der ganzen Einrichtung unseres Unterrichts das Gemüth und die Phantasie nicht so viele Nahrung in den Schulen erhalten können, als es wohl nöthig wäre, und daß die Willenskraft mehr theoretisch als wirklich praktisch gebildet wird. Kein guter Lehrer läßt es freilich daran fehlen, das Gute dem Schüler recht eindringlich an's Herz zu legen und ihn zur Liebe und Ausübung desselben recht väterlich ernst zu ermahnen; auch werden demselben wohl Beispiele von guten Handlungen zur Nachahmung, oder von schlechten zur Abschreckung vorgehalten; aber es fehlt uns doch an zweckmäßigen Gelegenheiten, dem Schüler Lagen und Verhältnisse

vor-

vorzuhalten, wo er sich selbst für eine Handlungsweise erklären, wo er selbst sich für das Rechte, Wahre und Gute entscheiden muß. Die Grasersche Unterrichtsmethode hat hier offenbar große Vortheile. Denn nach ihr durchwandert der Schüler an der Hand des Lehrers im Geiste alle Verhältnisse des Lebens, vom Vaterhause an bis zu dem großen Vereine des ganzen Menschengeschlechts, und er sieht sich in die mannichfaltigsten im Leben vorkommenden Lagen und Verhältnisse versetzt, wo er häufig Gelegenheit hat, seine Ansichten über das, was recht oder unrecht, wahr oder falsch, gut oder böse ist, zu berichtigen, seinen Sinn für das Sittliche und Schickliche auszubilden, und seinen Willen zur Ausübung der Tugend zu stärken. Es kann nicht ausreichend sein, dem jungen Menschen zu sagen, was recht und gut ist, er muß auch schon im Voraus die Fälle und die Art und Weise kennen, wo und wie er seine guten Gesinnungen auch äußerlich durch Handlungen zu erkennen geben soll. Wenn der Unterricht nach Graser's Ansichten geordnet wird, so hat der Lehrer, wie ich glaube, die schönste Gelegenheit, seine Schüler hiermit bekannt zu machen.

Daß durch den Lebensunterricht die Erwerbung von Kenntnissen dem Schüler nicht erschwert wird, geht schon aus frühern Bemerkungen hervor. Der Unbefangene muß vielmehr gestehen, daß dem Schüler das Aneignen materieller Bildung mehr erleichtert wird, als durch den gewöhnlichen Unterricht, da alle Kenntnisse in nähere Verbindung und Beziehung unter sich gesetzt werden, wodurch sie einander erhellen und stützen; da die praktische Bedeutung jeder Kenntniß dem Schüler dadurch klar wird, daß stets ihre Anwendung und ihr Nutzen gezeigt wird, und da endlich der Schüler sich nicht bloß, oder vorzugsweise, leidend verhält, sondern mehr selbstthätig sich die für das Leben nothwendigen Kenntnisse anzueignen strebt.

In Hinsicht der eigentlichen religiösen Bildung kann man der Unterrichtsmethode Graser's unmöglich einen Vorwurf machen. Denn dieser Haupttheil der Bildung kann durch den Lebensunterricht dem Schüler nicht nur eben so gut, sondern weit besser angeeignet werden, als bei dem gewöhnlichen Schulunterrichte. Der Grund, worauf das ganze Erziehungssystem Graser's ruht, ist ja die Religion, der lebendige Glaube an Gott und den Erlöser und die daraus hervorgehende Tugend. Wer sich freilich nur eine oberflächliche Kenntniß der Graser'schen Ideen verschafft hat, der könnte leicht, durch den Schein verführt, auf den Gedanken gerathen, daß der Lebensunterricht nur auf praktische Tüchtigkeit des Schülers für's Leben, nur darauf abzwecke, daß derselbe sich im ir-

dischen und sinnlichen Leben zurecht finden lerne. Man würde aber, wenn man eine solche Meinung hegte, dem würdigen Graser das schreiendste Unrecht thun. Wenn er vom Leben spricht, so versteht er nicht bloß das sinnliche Leben darunter, sondern das der Vernunft, und also dem Willen Gottes angemessene Leben des Menschen auf der Erde, und er ist so weit entfernt, den Schüler bloß zu irdischer und sinnlicher Brauchbarkeit heranbilden zu wollen, daß er vielmehr entschieden verlangt, der Unterricht solle den jungen Menschen befähigen, wahrhaft menschlich zu leben, d. h. sein Leben stets den Forderungen der Vernunft und den göttlichen Gesetzen gemäß einzurichten. Und worin anders besteht die Religiosität, als darin, daß man in allen Lagen und Verhältnissen des Lebens den Willen Gottes zu verwirklichen strebt! Daß aber Graser nicht den positiven Glauben verdrängen, und etwa einen Vernunftglauben an seine Stelle setzen will, geht nicht nur aus vielen Stellen der „Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage", sondern noch mehr aus der „Divinität" und der „Elementarschule für's Leben in ihrer Steigerung" hervor. Den Glauben an Christum, den Sohn Gottes, kann kein Mensch entbehren, der wahrhaft menschlich leben will, der Hohe eben so wenig als der Niedrige.

Man hat in der neuern Zeit laut und allgemein an den Unterricht die Forderung gemacht, daß er der Natur gemäß sei. Die Freunde der Naturgemäßheit können sich aber kaum eine bessere Unterrichtsmethode wünschen, als die Grasersche. Ich will nicht ausführlich wiederholen, was Graser über die Naturgemäßheit seiner Anordnung des gesammten Unterrichts sagt, und was davon oben schon angedeutet wurde; aber auch von einer andern Seite läßt sich Graser's Unterrichtsmethode als vollkommen mit der Natur übereinstimmend nachweisen. Der junge Mensch könnte unstreitig dadurch am besten für das Leben gebildet werden, wenn ein erfahrner und weiser Freund und Rathgeber ihn durchs Leben begleitete, ihn über Alles belehrte, seine Aufmerksamkeit auf alle Verhältnisse des Lebens hinleitete, ihm durch das Leben selbst die Nothwendigkeit zeigte, den Blick auf Gott zu richten und an Jesum Christum zu glauben, ihn in Lagen versetzte, wo er sich selbstthätig für das Rechte und Gute entscheiden müßte u. s. w. Diese Art der Bildung ist aber nicht gut möglich. Ihr am nächsten kommt jedoch die Unterrichtsmethode Graser's. Denn nach ihr wird der Schüler wenigstens im Geiste in das Leben versetzt und der Lehrer begleitet ihn als Helfer und freundlicher Rathgeber durch alle Lebensstufen, und knüpft an die Erscheinungen des Le-

dens seine Belehrungen und Ermunterungen. Wenn daher diese Methode auch künstlich ist (unser ganzer Unterricht ist eine Kunst), so stimmt sie doch mit der Natur überein, und empfiehlt sich den Freunden der Naturgemäßheit vor der gewöhnlichen Art und Weise des Unterrichts.

Wenn ich nach dem, was bisher gesagt wurde, erkläre, daß mir die Grasersche Unterrichtsmethode im Allgemeinen wahr und richtig erscheint, daß sie, meiner Meinung nach, vor der gewöhnlichen den Vorzug verdient, daß sie wohlthätiger als diese auf die Bildung der Jugend einwirkt, und daß die Regierungen für die rechte Volksbildung nicht besser sorgen können, als wenn sie die Grasersche Methode begünstigen und nach und nach in die Volksschulen einführen, so wird man mich nicht etwa einer blinden Vorliebe beschuldigen. Es hat mir viele Mühe gekostet, mich von früheren Ansichten loszureißen und mit den neuen vertraut zu machen; ich bin aber ernstlich bemüht gewesen, meine Unbefangenheit mir zu erhalten. Auch sieht man schon aus dem ersten Abschnitte dieser Abhandlung, und wird noch mehr aus den folgenden Abschnitten derselben sehen, daß ich weit entfernt bin, Graser's Ansichten ohne gehörige Prüfung anzunehmen. Höchst wünschenswerth ist es aber gewiß, daß die Graserschen Ideen von andern Pädagogen nochmals streng geprüft und entweder als wahr anerkannt, oder als unrichtig nachgewiesen werden mögen.

Am Schlusse dieses Abschnittes bleibt nur noch die Frage kurz zu beantworten übrig: wie es kommt, daß die Richtigkeit der Graserschen Unterrichtsidee bis jetzt noch nicht allgemein anerkannt worden ist? Schon seit dem Jahre 1811, wo die erste Auflage der Divinität erschien, noch mehr aber seit 1816, in welchem Jahre die erste Ausgabe der Schrift Nr. 1. herauskam, ist Graser's Unterrichtsmethode bekannt, und ob sie gleich in vielen Schulen des Obermain-Kreises und auch in andern Theilen Baierns und sogar in Würtemberg Eingang gefunden hat, so hat sich doch, so viel mir bekannt ist, noch keiner der stimmführenden Pädagogen für dieselbe erklärt, oder sie vollständig widerlegt; obgleich manche Ansichten Graser's anderswo Eingang und Anwendung gefunden, und gegen einzelne Theile der Methode, namentlich gegen die Art, das Schreiben und Lesen zu lehren, sich gewichtige Stimmen erhoben haben. Der Grund aber, warum der Lebensunterricht im Ganzen noch so wenig Anerkennung und Eingang in die Schulen gefunden hat, ist in mehrern Umständen zu suchen. Zunächst trägt Graser wohl selbst einen Theil der Schuld dadurch, daß er den Bestrebungen anderer Pädagogen nicht diejenige Gerechtigkeit wi-

verfahren läßt, die sie verdienen, daß er häufig harte Urtheile über sie fällt, die nicht gerechtfertigt werden können, und daß er seine Ansichten den bisher geltenden schroff entgegensetzte, ob sie gleich denselben nicht entgegenstehen. Dadurch mußte er die Pädagogen mißtrauisch gegen seine Ideen machen und gegen dieselben einnehmen.

Ein anderer Grund der oben angedeuteten Erscheinung liegt in der Trägheit vieler Lehrer. Denn die Graser'sche Unterrichtsweise erfordert von Seiten des Lehrers mehr Vorbereitung und Vorarbeit, als die gewöhnliche Unterrichtsweise. Wenn der Unterricht nach jener ertheilt wird, so läßt sich nicht für alle Schulen ein allgemeines Schema aufstellen, in jedem Orte muß er vielmehr anders modificirt werden; es lassen sich dem Lehrer nicht über jeden Gegenstand des Schulunterrichts Lehrbücher in die Hand geben, an welche er sich bei seinem Unterrichte streng halten kann, sondern es kann ihm nur der Weg im Allgemeinen angedeutet werden. Der Lehrer muß selbst die Verhältnisse seines Wohnorts, seiner Umgebung, seines Staates genau kennen lernen und diese Kenntniß für den Unterricht verarbeiten. Daher ist es erklärlich, daß viele Lehrer, die sich in den gewöhnlichen Unterrichtsgang hineingearbeitet haben und sich darin behaglich fühlen, sich scheuen, nun einen ganz neuen Weg einzuschlagen, und die Arbeit von vorn zu beginnen. Man kann aber den Lehrern dies unmöglich sehr hoch anrechnen. Denn es ist ganz natürlich, daß man sich nicht gern aus einem alten Besitzthum verdrängen läßt, und eine neue Bahn betritt, mit der man doch noch nicht so genau bekannt ist. Sache der Schullehrer-Seminarien wäre es aber, den Lebensunterricht nach und nach einzuführen.

Ferner ist der Lehrgang, den Graser für das Schreiben und Lesen aufgestellt hat, der Verbreitung seiner Unterrichtsmethode sehr nachtheilig gewesen, indem die Blicke Vieler von der eigentlichen Unterrichtsmethode ab- und auf den besonderen Lehrgang hingelenkt wurden, und indem fast allgemein die Ansicht entstand, diese Art des Schreib- und Leseunterrichts gehöre wesentlich zu der neuen Unterrichtsmethode, was freilich der Verfasser selbst zu glauben scheint. Diese Schreib- und Lese-Lehrart war aber auf keinen Fall geeignet, der Unterrichtsmethode viele Freunde zu erwecken, da sie zum Theil auf falschen Voraussetzungen beruht und viel zu künstlich angelegt ist. Ich bin überzeugt, daß Graser's Ideen weit mehr Anhänger und Freunde gefunden haben würden, wenn er sie nur erst im Allgemeinen und mit Weglassung seiner neuen Lehrart des Schreibens und Lesens dargestellt hätte. Aber auch die oft

dunkle Darstellung des Verfassers trägt einen Theil der Schuld davon, daß seine Ansichten nicht so beachtet worden sind, als sie es wohl verdienen. Viele Lehrer sind nicht im Stande, ihm in seinen Untersuchungen wirklich zu folgen, und es ist nicht ganz leicht, sich ein klares Bild von seiner eigenthümlichen Methode zu verschaffen. Dadurch wurden Mißdeutungen veranlaßt und Viele von der Ausführung der Graserschen Ansichten zurückgeschreckt. Denn nur das kann man erstreben wollen, was man klar erkannt hat.

Ein weiteres Hinderniß, das sich der Einführung des Lebensunterrichtes in die Schule entgegengestellt hat, liegt unstreitig auch darin, daß Graser zwar die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts geistreich und scharfsinnig entwickelt, aber die Anordnung des Unterrichts nach seinen Ideen in der Schule mit einem Lehrer nicht praktisch genug aus einander gesetzt und nicht einen Plan beigegeben hat, der im Einzelnen angab, wie nun die Schulzeit in ihren einzelnen Theilen zweckmäßig zu benutzen sei. Denn nur dadurch konnte die wirkliche Ausführbarkeit seiner Vorschläge dargethan werden. Wenn auch der Verfasser vorausgesetzt hat, daß nur denkende Lehrer seine Ansichten in der Wirklichkeit darzustellen versuchen, so scheint mir doch selbst für diese eine solche Angabe nöthig. Ein Hauptgrund, warum Graser's Unterrichtsmethode in vielen Gegenden Deutschlands gar nicht bekannt geworden ist und noch weniger Beifall erhalten hat, ist vielleicht auch in der unglücklichen Trennung zu suchen, welche zwischen Nord- und Süddeutschland in geistiger Hinsicht eben so, wie in politischer besteht. Jedoch scheinen beide Theile Deutschlands sich allmählig immer mehr zu nähern.

Zuletzt darf es auch nicht übergangen werden, daß der hohe Preis von Graser's Schriften ein großes Hinderniß der allgemeinen Bekanntwerdung seiner Ansichten ist, und der Verfasser würde wohlthun, wenn er eine wohlfeilere Ausgabe der beiden vor uns liegenden Schriften veranstaltete, damit auch die weniger bemittelten Lehrer sich dieselben anschaffen könnten.

---

3. Verhältniß der Graserschen Unterrichtsmethode zu den Bestrebungen anderer Pädagogen und zu der fortschreitenden Entwickelung der Pädagogik.

Zu einer vollständigen Würdigung der Ideen Graser's gehört unstreitig eine Vergleichung derselben mit denen anderer Pä-

dagogen. Man wolle aber keine in's Einzelne gehende Gegeneinanderhaltung erwarten; das Verhältniß der Ansichten Graser's zu denen anderer Pädagogen kann vielmehr nur in Andeutungen und bloß in Bezug auf den obersten Grundsatz dargelegt werden.

Es lassen sich in Bezug auf den Unterricht überhaupt zwei pädagogische Systeme denken: der Formalismus und Realismus. Jener ist dasjenige System, nach welchem der Unterricht lediglich auf die formale Bildung berechnet ist; dieser besteht darin, daß die Schüler durch den Unterricht real gebildet werden. Der Formalismus geht darauf hin, die Kräfte des jungen Menschen zu bilden, weil er dadurch in den Stand gesetzt wird, sich im Leben zurecht zu finden; der Realismus hingegen will dem Schüler Sachkenntnisse beibringen, die für das Leben nothwendig, oder doch brauchbar sind. Aber weder das eine noch das andere System hat sich je in der Wirklichkeit ganz rein gefunden und finden können. Denn es ist unmöglich, auch wenn es gewollt würde, die Geisteskraft zu üben, ohne zugleich Kenntnisse mitzutheilen, ohne die Geisteskräfte dadurch zugleich mehr oder weniger zu bilden. In der Wirklichkeit sind daher stets beide Systeme so gemischt gewesen, daß das eine oder das andere vorherrschte; und wenn man auf die Wirklichkeit sieht, so muß unter Formalismus oder Realismus das Unterrichtssystem verstanden werden, nach welchem vorzugsweise die formale oder die materiale Bildung vorherrscht. Eine lange Zeit hindurch hat das formale Princip in dem Unterrichte das entschiedenste Uebergewicht gehabt; bis vornehmlich durch Basedow und die in seine Fußstapfen tretenden Pädagogen der Realismus hervorgehoben und über den Formalismus gestellt wurde. Der Philanthropinismus erkannte das Mangelhafte der bisherigen bloß auf formale Bildung abzweckenden Unterrichtsweise, gerieth aber, wie dies so häufig der Fall ist, auf das entgegenstehende Extrem, und suchte alles Heil in Sachkenntnissen. Dieser einseitigen Richtung trat Pestalozzi entgegen. Zwar suchte er nicht den alten höchst mangelhaften Formalismus wieder geltend zu machen; er sprach es aber aus, daß der Zweck alles Unterrichtes intensive Bildung sei, daß es besonders darauf ankomme, die Kraft des Kindes zu bilden, weil es dadurch geschickt werde, sie in allen Verhältnissen anzuwenden, und über die Gegenstände des Lebens richtig zu urtheilen. Daher erklärte er auch Form, Zahl und Sprache für die einzigen unveränderlichen Elementarbildungsmittel. Hiervon war bei dem Unterrichte vor Basedow nicht die Rede gewesen. Damals galt bloß die lateinische Sprache als das Universal-Bildungsmittel, und man glaubte durch Anwendung dessel-

ben allein die formale Bildung in ihrem ganzen Umfange erzielen zu können. Man ließ aber dabei völlig außer Acht, daß dadurch fast nur das Gedächtniß geübt und ausgebildet wurde. Pestalozzi hat sich also wesentliche Verdienste um den Formalismus erworben, indem er ihn auf eine sehr richtige Weise ausbildete, die wahren Mittel der formalen Bildung angab, und besonders die Ansicht geltend machte, daß die Anschauung die Grundlage alles Unterrichts sein müsse. Sein ganzes System ist sehr consequent durchgeführt, und wenn der Formalismus überhaupt das richtige System wäre, so verdienten die Ideen Pestalozzi's unstreitig den Vorzug. Aber der Formalismus ist an sich eben so einseitig, wie der Realismus. Jener geht von dem geistigen Leben des Menschen, dieser von dem sinnlichen aus. Beide vergessen, daß das menschliche Leben ein geistig-sinnliches ist. Die Ausbildung der Geisteskräfte an sich ist für die wahre Lebensbildung bei weitem nicht so wichtig, als Manche glauben mögen; es kommt vielmehr hauptsächlich darauf an, an welchen Gegenständen sie ausgebildet werden. Die Erfahrung bestätigt es durch viele Beispiele, daß die Geisteskräfte oft einseitig geübt werden, indem man dabei bloß die Form beachtet, und daß derjenige, dessen Seelenkräfte theoretisch geübt sind, noch nicht im Stande ist, sie eben so gut auf die Gegenstände und Verhältnisse des Lebens anzuwenden. Ein nach der Pestalozzischen Methode im Rechnen unterrichtetes Kind kann eine bewundernswürdige Geschicklichkeit im Verbinden, Trennen und Combiniren der Zahlen besitzen, aber doch sich sehr ungeschickt anstellen, wenn es seine Rechenfertigkeit an Gegenständen des Lebens zeigen soll; und es steht dann sehr oft einem Kinde nach, bei dessen Unterrichte nicht so ausschließlich der formale Zweck in's Auge gefaßt worden ist. Wenn man die Kräfte des Kindes lediglich formell bildet, dann muß, wenn Nutzen für das Leben daraus entstehen soll, immer noch besonders gezeigt werden, wie die erworbene theoretische Fertigkeit im Auffassen und Denken im Leben wirklich angewendet werden kann und soll; es muß also zu der formalen Bildung immer noch reale hinzukommen.

Die Einseitigkeit des Pestalozzischen Systems haben nicht nur viele deutsche Pädagogen, sondern auch die Pestalozzische Schule zum Theil selbst erkannt. Das Letztere geht daraus hervor, daß man hier und da die Pestalozzische Methode auf reale Unterrichtsgegenstände überzutragen versuchte, was aber natürlich mißglücken mußte.

Fast kein einziger der jetzt lebenden Pädagogen begünstigt einen einseitigen Formalismus, und verlangt, daß im Unterrichte die

formale Bildung die reale völlig überwiegen solle. Vielmehr bestreben sich alle, den Formalismus und Realismus mit einander zu verbinden. Sie unterscheiden sich aber theils durch die Art, wie sie dieselbe verbinden, theils durch das Verhältniß, in welchem sie die formale und reale Bildung mit einander mischen. Denn was das Erstere betrifft, so scheiden Manche, z. B. Schwarz und Denzel, diese beiden Bildungsarten so, daß sie in den ersten Unterrichtsjahren die formale Bildung vorherrschen und erst in den spätern die reale eintreten lassen, oder sie vertheilen sie mehr gleichmäßig unter die Schuljahre, wie Zerrenner u. A. Alle aber bestimmen gewisse Gegenstände vorzugsweise für die formale, andere für die reale Bildung. Was aber das Zweite anlangt, so lassen Manche, z. B. Schwarz und Stephani, den formalen Zweck bei dem Unterrichte immer noch sichtbar vorherrschen, während Andere, z. B. Niemeyer, Denzel, Zerrenner, sich mehr bestreben, den formalen und realen Unterrichtszweck möglichst gleichmäßig mit einander zu verbinden. Das Vorherrschen des Realismus hat, so viel ich weiß, unter den jetzigen Pädagogen keinen Vertheidiger; aber in vielen Schulen wird leider die formale Bildung über der realen noch zu sehr vernachlässigt.

Das Verhältniß des Graserschen Unterrichtssystems zu den Ansichten und Bestrebungen anderer Pädagogen ergiebt sich nun von selbst. Denn aus der Darstellung des Lebensunterrichts geht hervor, daß Graser mit allen Pädagogen sich bestrebt, die beiden einseitigen Unterrichtssysteme mit einander zu verbinden. Auf den ersten Blick scheint es aber, als ob bei Graser der Realismus vorherrsche, da er nicht einmal die hauptsächlich formell bildenden Unterrichtsgegenstände genannt hat; bei genauerer Ansicht seines Systems ergiebt sich jedoch, daß er kein Ueberwiegen der realen Bildung will. Der Schüler soll sich, nach seiner Ansicht, zwar Kenntnisse erwerben, aber der Lehrer soll sie ihm nicht als etwas Gegebenes mittheilen, sondern nur seine Kräfte anregen, daß er sich dieselben selbst aneigne. Graser will in der That kein Uebergewicht des einen oder des andern Systems, er strebt vielmehr darnach, beide in gleichem Verhältnisse mit einander zu vereinigen.

Was aber die Art der Vereinigung beider Unterrichtszwecke betrifft, so unterscheidet sich Graser von den übrigen Pädagogen. Er will eine weit innigere Verbindung als sie; in keinem Alter des Schülers soll das eine Princip vorherrschen; das Kind soll schon bei seinem Eintritte in die Schule formal-real gebildet werden, und beide Zwecke sollen bis zum Austritte desselben innig verbunden bleiben. Nach den Ansichten der andern Pädagogen wird

äußerlich der formale Zweck des Unterrichts von dem realen immer in einem gewissen Grade getrennt, da Alle gewissen Unterrichtsgegenständen entweder diesen oder jenen vorzugsweise zutheilen. Graser aber will eine solche äußere Trennung gar nicht, darum verwirft er die einseitige Spaltung des gesammten Unterrichts in einzelne Unterrichtsgegenstände, darum ordnet er den Unterricht nach den Abstufungen des Lebens in der Gemeinschaft, weil es nur dadurch möglich wird, die formale und reale Bildung stets innig mit einander zu vereinigen.

Endlich unterscheidet sich Graser von den andern Pädagogen auch durch seine Ansicht von dem Wesen der realen Bildung. Diese verstehen darunter das Aneignen gewisser für das Leben nothwendiger oder nützlicher Kenntnisse; jener setzt die reale Bildung aber in die Kenntniß des Lebens selbst, worin natürlich auch alle einzelnen für das Leben nothwendigen Kenntnisse mit begriffen sind.

Aus diesen kurzen Andeutungen geht hervor, daß Graser eben das erstrebt, was die anderen Pädagogen erstreben, daß er aber die Aufgabe des Unterrichts bestimmter und umfassender bezeichnet hat, und zu ihrer Lösung einen eigenthümlichen Weg einschlägt. Nach meinem Dafürhalten thut aber Graser Unrecht, daß er seine Ansichten den Ansichten anderer Pädagogen so schroff entgegensetzt. Sie stimmen mit diesen vielmehr im obersten Principe — Vereinigung des Formalismus und Realismus, Bildung des Schülers für's Leben — überein, und unterscheiden sich von ihnen nur in Hinsicht der Art und Weise, diesen Grundsatz zu verwirklichen. Da ich übrigens der Ueberzeugung bin, daß die innigste Verbindung der formalen und realen Bildung für den Volksschul-Unterricht nothwendig ist, und daß diese am sichersten und besten auf dem von Graser angegebenen Wege bewerkstelligt werden könne: so glaube ich auch, daß Graser einen Schritt weiter gekommen ist, als die übrigen Pädagogen, und daß er dem Zielpunkte sich mehr genähert hat als diese. Niemand wolle aber hieraus schließen, daß ich die Leistungen anderer Pädagogen zu gering achte, ich erkenne vielmehr die Verdienste derselben in ihrer ganzen Größe an.

Wenn aber auch die Unterrichtsmethode Graser's im Allgemeinen als richtig anerkannt wird, so folgt daraus noch nicht, daß dieselbe in allen ihren Theilen vollendet ist, und daß nun ein Stillstand in der Pädagogik eintreten könne und werde. Gewiß hat der würdige Graser selbst dieses nie geglaubt. Es wäre auch völlig unmöglich, da der menschliche Geist in jedem Felde des

Wissens beständig vorwärts schreitet, und da die Ansichten der Menschen über einen Gegenstand von einigem Umfange nie ganz übereinstimmen können. Uebrigens gestattet auch die Methode des Lebensunterrichts innerhalb ihrer obersten Grundsätze eine große Mannichfaltigkeit der Ideen und Bestrebungen. Die Grundsätze der Unterrichtsweise können vielleicht noch genauer erforscht, der Umfang, in welchem die Lebenskenntnisse den Schülern der Volksschule angeeignet werden sollen, kann näher bestimmt; die ganze Unterrichtsidee Graser's vielleicht noch deutlicher und wissenschaftlicher dargestellt werden. Auch bietet die Art und Weise, wie die Schüler im Geiste in das Leben einzuführen, wie die Lebenskenntnisse an einander zu reihen und mitzutheilen sind, den Lehrern ein weites Feld dar, zu den mannichfaltigsten Lehrarten. Graser mußte seine Unterrichtsmethode praktisch darstellen, wenn seine Ideen begriffen werden sollten; aber er erklärt ausdrücklich, daß er damit nicht den Lehrern Fesseln anlegen wolle, sondern daß seine praktischen Ausführungen nur als Beispiele anzusehen seien. Selbst Lehrbücher über einzelne Unterrichtsgegenstände werden nicht überflüssig, wenn auch der Unterricht nach Graser's Ansichten angelegt wird. Denn der Lehrer muß ja doch mit den einzelnen Gegenständen genau bekannt sein, um die für das Leben nöthige Kenntniß derselben dem Kinde geschickt aneignen zu können.

---

4. Ueber die Unterrichtsgymnastik.

Wenn in den vorhergehenden Abschnitten die Theorie der von Graser aufgestellten Unterrichtsmethode dargelegt und zu beurtheilen versucht wurde, so soll nun, meinem Plane gemäß, eine Darstellung und Beurtheilung der praktischen Ausführung jener theoretischen Ideen folgen. Zuvörderst muß bemerkt werden, daß Graser auf seine praktischen Darstellungen und Versuche weniger Werth legt, als auf seine theoretischen Ansichten und Grundsätze; und so wenig er die letztern aufzugeben geneigt ist, so sehr ist er geneigt, die Unvollkommenheit und Mangelhaftigkeit jener anzuerkennen. Ein solcher bescheidener Sinn bei solcher Gründlichkeit und Tiefe des Wissens ist in der That erfreulicher, als die in der „Elementarschule für's Leben" nicht selten vorkommenden schielenden Seitenblicke auf die Bestrebungen anderer Pädagogen. Es leuchtet daraus hervor, daß Graser nicht zu sehr in seinen Ansichten befangen ist, und keine sclavische Nachahmung will. Ein Theil der Pestalozzischen Schule dachte anders, und beging den

großen Fehler, daß sie nicht bloß die allgemeinen Ansichten des ehrwürdigen Schweizers für unumstößlich wahr hielt, sondern auch die Meinung hegte, daß jene Grundsätze nur dann wirklich ins Leben treten könnten, wenn gerade Pestalozzi's praktische Ausführung derselben, gerade sein Gang, seine Uebungen, seine Reihefolge beobachtet würde. Es scheint mir, daß für die wahre Geistesbildung durchaus nichts Gutes erwachsen könne, wenn ein Denker despotisch herrschen und selbst in Kleinigkeiten und weniger wesentlichen Dingen seine Nachfolger sclavisch an sich festbinden, wenn er nur die für seine echten Schüler erkennen will, die ganz genau in seine Fußstapfen treten; denn dadurch wird jede freie Regung des Geistes unterdrückt, und die Bildung eben auch, nur auf eine andere Art, mechanisirt. Von einem solchen Fehler ist unser Verfasser völlig frei. So innig er von der Richtigkeit seiner Ansichten überzeugt ist, so erklärt er doch, daß er durch seine praktischen Darstellungen keinen Lehrer binden wolle, daß dieselben nur Versuche und Fingerzeige seien, und daß er hoffe, die Lehrer würden seine Ideen in der Schule weit besser und praktischer ausführen, als er es in dem Buche gethan habe.

Im Voraus kann ich aber versichern, daß sich Graser in dem praktischen Theile seiner Schriften ebenso als gewandter Lehrer zeigt, wie er sich in dem theoretischen Theile als tiefer Denker kund gab, wenn auch Manches an seinen praktischen Darstellungen auszusetzen sein mag.

Ungern habe ich übrigens eine Lücke in Graser's Schrift unter Nro. 1. bemerkt. Diese Lücke findet sich zwischen dem Ende des theoretischen und dem Anfange des praktischen Theiles. Nachdem der Verfasser seine Ideen entwickelt hatte, mußte man zunächst einen allgemeinen Plan erwarten, worin nun dargelegt wurde, in welcher Ordnung der Unterricht über jedes Lebensverhältniß erfolgen, was bei jeder Stufe des Unterrichts in Betracht gezogen werden sollte, wo und wie die verschiedenartigen Kenntnisse angeknüpft und an einander gereiht werden könnten, wie viel von jeder besondern Kenntniß in jedem Lebensverhältnisse dem Schüler mitzutheilen sei. Ein solcher Plan hätte sogleich einen klaren Ueberblick über die praktische Ausführung der Unterrichtsmethode gewährt. Statt dessen fängt aber der Verfasser sogleich mit der Darstellung des Unterrichts auf der ersten Stufe an, und man hat weder am Ende von Nro. 1., noch auch von Nro. 2. eine völlig deutliche Uebersicht über den ganzen nach Grasers Ideen angelegten Unterricht. Dieser Mangel schadet nicht nur der klaren Auffassung des Einzelnen, sondern kann auch leicht gegen die ganze Unterrichtsmethode im

voraus gleichgültig machen oder gar einnehmen. Möchte es dem Verfasser doch gefallen, bei einer neuen Auflage diese fühlbare Lücke auszufüllen!

Auf der ersten Stufe des Unterrichts soll dem Kinde bekanntlich das Familienleben nach allen seinen Beziehungen klar gemacht werden; der Verfasser deutet den Gang des Unterrichts auf dieser Stufe in seiner Schrift unter Nro. 1. von Seite 242 bis 356 an. Warum Graser den Unterricht auf dieser Stufe nicht eigentlichen Unterricht, sondern nur eine Vorübung zum Unterricht nennen will, ist mir nicht recht klar geworden. Freilich kann der Unterricht noch nicht so streng und ernst sein als auf den folgenden Stufen, sondern er muß, das Alter des Kindes berücksichtigend, in eine gefälligere Form sich kleiden, um die Kleinen bei ihrem ersten Eintritte in die Schule anzuziehen und zu gewinnen; aber Unterricht ist es ja doch, da ein bestimmter Gang, eine feste Ordnung befolgt wird, und nicht bloß eine Vorübung; das Kind lernt schon, es wird nicht bloß zum Lernen geschickt gemacht. Der Unterricht auf der ersten Stufe unterscheidet sich doch nicht wesentlich von dem Unterrichte auf den folgenden Stufen, und wenn er in Bezug auf den nachfolgenden Unterricht auch nur Vorbereitung ist, so läßt sich das ja ebenfalls von dem Unterrichte auf der zweiten Stufe sagen, und dieser könnte daher ebenfalls eine Vorbereitung genannt werden. Eben daher hat es mir auch nicht gefallen, daß der Verfasser den Unterricht auf dieser Stufe Unterrichts-Gymnastik genannt hat. Es würde in mancher Hinsicht besser gewesen sein, wenn derselbe geradezu als erster Cursus oder als die erste Stufe des Unterrichts bezeichnet worden wäre.

In den vor der eigentlichen Darstellung vorhergehenden einleitenden Bemerkungen zeigt der Verfasser, daß das Wohnhaus der Anfangspunkt (und der Centralpunkt) des Unterrichtes auf dieser Stufe sein müsse. Man hat von einigen Seiten her diese Ansicht Graser's nicht für so streng bindend angesehen, und gemeint, es sei wohl nicht unumgänglich nothwendig, mit dem Wohnhause zu beginnen; man könne auch wohl, und vielleicht zweckmäßiger, mit der Schulstube, oder, wie Pestalozzi, mit der Betrachtung des Menschen beginnen. Wenn man sich nicht auf den Standpunkt Graser's stellt, so ist es allerdings ziemlich gleichgültig, welchen Gegenstand man den Kindern zuerst vorhält, da sich an jedem bald mit mehr, bald mit weniger Aufwand von Kunst die Aufmerksamkeit und Denkkraft des Kindes üben läßt. Vom Standpunkte der Graserschen Methode aber erscheint es unumgänglich nothwendig, den Unterricht mit der Betrachtung des Wohnhauses zu beginnen.

Der Unterricht auf jeder Stufe soll nach Graser dem Schüler zur vollständigen Kenntniß eines Lebensverhältnisses verhelfen; jedes Lebensverhältniß kann aber von einer doppelten Seite betrachtet werden, sinnlich und räumlich, in wiefern es in einem bestimmten Raume sich bewegt, und sinnlicher Dinge bedarf; geistig, in wiefern es ein Verein geistiger Bestrebungen ist. Die Frage, welche Seite des Lebensverhältnisses man dem Kinde zuerst vorführt und betrachten läßt, kann unmöglich lange zweifelhaft sein. Das Sinnliche, Körperliche, Räumliche liegt dem Kinde näher, weil es anschaubar ist, als das Geistige. Darum müssen auch der Schauplatz, auf welchem sich das Leben in einem bestimmten Lebensverhältnisse bewegt, und die sinnlichen Gegenstände, welche Bedingungen des Lebens sind, zuerst vor das Auge des Kindes gestellt werden, und nur nachdem das Kind die sinnliche Seite aufgefaßt hat, kann es weiter zum Anschauen des geistigen Lebens geführt werden. Hieraus erhellet nothwendig, daß auch auf der ersten Stufe des Unterrichts, auf welcher das Familienleben dem Kinde klar werden soll, mit dem Raume, in welchem sich dieses Leben bewegt, also mit dem Wohnhause, der Anfang gemacht werden müsse.

Ich will nun etwas ausführlicher den Plan darlegen, den Graser zur Betreibung des Unterrichtes auf dieser ersten Stufe aufstellt, und dann beurtheilende Bemerkungen daran knüpfen.

Die ganze erste Stufe theilt der Verfasser sehr schicklich in folgende Abtheilungen.

I. Betrachtung des Hauses als Wohnplatz der Zusammenlebenden. — Außenseite des Hauses zur Uebung des Anschauungs-Vermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.

Erste Uebung: Die Kinder betrachten das Haus*) beliebig. Das Gesehene wird theilweise aufgefaßt. Die Kinder werden angeleitet, das Haus zu zeichnen, und zwar so, daß zuerst ein Viereck und auf dieses ein Dreieck gezeichnet wird. — Zählen bis 3 und 4.

Zweite Uebung: Die vorher mehr im Ganzen gezeichnete Figur des Hauses nach seinen beiden Haupttheilen, dem Dreiecke und Vierecke, wird nun in ihre einzelnen Theile zerlegt. Erster Anfang in der Geometrie oder der geometrischen Anschauungslehre (Formenlehre). — Der Umriß des Hauses wird durch gerade Linien abgetheilt. Zählen bis 9.

*) Daß das Modell eines Hauses beim Unterrichte gebraucht wird, ist zwar nicht unumgänglich nöthig, aber wünschenswerth.

Dritte Uebung: Es werden in den Umriß die nöthigen Oeffnungen, als: Thüren, Fenster, Bodenöffnungen, gezeichnet.

Vierte Uebung: Anregung des Sinnes für Symmetrie und Verhältniß an der Stellung und Größe der Thüren und Fenster, so wie der Eintheilung derselben an Häusern verschiedener Art. Der Grund zum ersten Rechnen — zum Kopfrechnen wird gelegt. Bei der Einzeichnung der Fenster wird das Zählen von neuem geübt und die Zahl 10 hinzugefügt. An den Fenstern beginnt nun der eigentliche Rechenunterricht. An den Fensterscheiben wird das Zählen bis 100 fortgesetzt. Addiren, zunächst bis 10, dann über 10, doch nicht über 100 hinaus, und anschaulich dargestellt an den Fenstern.

Das Material des Hauses.

Erste Uebung: Anregung der Urtheilskraft durch die Anschauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenseite des Hauses, und zwar in den ersten Elementen der Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftskunde.

Zweite Uebung: Auffassen der Elementar-Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriff von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, so wie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, welche zum Wohl Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht; endlich Erregung des Gefühls des Richtigen an Gegenständen und des Sittlichen an Handlungen, als der Grundlage des Sinnes für Schönheit.

II. Die Bewohner des Hauses. Kenntniß des Menschen und des Thieres, Kenntniß der Bedingungen des ersten geselligen (Familien-) Lebens.

Erste Uebung: Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften.

Zweite Uebung: Zum Auffassen der Sprache, als eines zum Theil äußern, zum Theil innern Vorzugs des Menschen, und zum leichtern Uebergange in's innere Gebiet der Vorstellungen.

Dritte Uebung: Sprachübung. Der Schüler soll das aussprechen, was er in seinem alltäglichen Leben spricht, und zwar: nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Mittag und Abend; nach der Absicht des Sprechers; nach der Art und Form der Sprache; in Hinsicht auf Veränderung der Worte nach Zahl und Zeit.

Vierte Uebung: Das Anschauungs-Vermögen des Innern (die Schüler werden darauf aufmerksam gemacht, daß der Mensch denken und seine Begierden bezähmen kann, das Thier nicht).

Fünfte Uebung: Zur bessern Begründung der Begriffe von

Eigenthum, Vertrag und anderer diesfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie.

Sechste Uebung: Zum nähern Unterrichte über die Hausthiere mit besondern ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten.

Besondere Rechnungs-Uebung. Das Theilen der Zahlen in den früher angegebenen Grenzen.

III. Die Bedürfnisse der beiderseitigen Bewohner des Hauses. A. Zur Begründung der Elementarbegriffe einer topographischen Zeichnung, zur erweiterten naturhistorischen und technologischen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geschmacks durch Anschauung der Symmetrie. B. Zur Erleichterung der praktischen Ansicht des häuslichen Rechts, so wie der häuslichen Güte.

Erste Uebung: Das Bedürfniß der Wohnung selbst.

Zweite Uebung: Erstes Bedürfniß zur Wohnung oder in der Wohnung.

Dritte Uebung: Die Unterbringung der Hausgeräthe oder Möbels.

Vierte Uebung: Zur Erweiterung der moralischen Ansichten.

IV. Erkenntniß der Sprache, als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenseins.

Dieser Cursus, in welchem den Kindern klar wird, daß wir die Sprache brauchen zur Aeußerung unserer Wünsche, zur Angabe unserer Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle, so wie unserer und Anderer Thaten, macht den Uebergang zum Schreib- und Leseunterrichte.

Dies ist der Grundriß der Unterrichtsgymnastik oder des Unterrichts auf der ersten Stufe. Der Verfasser hat nicht Alles ausführlich dargestellt, sondern das Meiste nur angedeutet, und die Ausführung dem Lehrer überlassen.

Aus dem gegebenen kurzen Umrisse dieses ersten Unterrichts sieht man übrigens leicht, wie vielen Stoff das erste Lebensverhältniß, das Familienleben, enthält, zur formalen und realen Bildung der Kinder; auch wird man ohne Mühe bemerken, wie formale und reale Bildung sich innig durchdringen und Hand in Hand mit einander gehen.

In den meisten Schulen herrscht noch die üble Gewohnheit, den Unterricht gleich in der ersten oder doch in der zweiten Stunde mit den Lauten und Buchstaben zu beginnen. Diese Gewohnheit

ist übel, weil das Kind dadurch, wo nicht gegen die Schule eingenommen, doch auch eben nicht für die Schule gewonnen wird, und weil die Kenntniß der Laute und Buchstaben doch immer ein mechanisches Lernen erfordert. Man hat diesen Uebelstand schon vor dreißig Jahren eingesehen; aber er ist so tief gewurzelt, und das Leben des Kindes vor der Schule im elterlichen Hause trägt so viel zu seiner Befestigung bei, daß man nur in wenigen Schulen jetzt anders und zweckmäßiger verfährt. Gewiß aber würde es für die Ausbildung des kindlichen Geistes weit besser sein, wenn man einen solchen Unterricht, wie Graser ihn in seiner Unterrichts-Gymnastik bezeichnet, dem Anfange des Leseunterrichts vorhergehen ließe. Das Kind würde mehr für den Unterricht gewonnen, und die bewußtvolle Bildung der Seelenkräfte mehr befördert, als wenn man mit dem Mechanischen anfängt. Daher wäre zu wünschen, daß die Unterrichts-Gymnastik auch in solche Schulen, die nicht nach Graser's Grundsätzen organisirt sind, Eingang finden möchte. Dies kann keine Schwierigkeit haben, da sie für alle Schulen geeignet ist.

Graser hat bei der Angabe des Ganges in der Unterrichts-Gymnastik große Umsicht und viel praktischen Takt gezeigt. Alles ist sorgfältig beachtet, was hier in Betracht kommen kann und muß, und die mitgetheilten Beispiele der Behandlungsweise des Einzelnen sind eines guten Lehrers nicht unwerth. Aber in Allem kann ich mit dem würdigen Verfasser nicht einverstanden sein. Wenn wir des Verfassers Darstellung der Unterrichts-Gymnastik zuerst im Allgemeinen betrachten, so scheint mir

1) die Ordnung, in welcher die Uebungen auf einander folgen, nicht von Tadel frei sein zu können. Gegen die Hauptabtheilungen in 4 Curse (s. in dem gegebenen Umrisse die nach den römischen Ziffern gemachten Abtheilungen) möchte zwar schwerlich mit Grund etwas eingewendet werden können; aber in den einzelnen Cursen dürfte wohl manche Uebung besser ihre Stelle ändern. Der Verfasser beginnt zuerst mit den Anfangsgründen des Zeichnens, der Geometrie, des Rechnens. Dies scheint mir nicht ganz richtig zu sein. Der Verfasser hat da zu wenig auf das erste Bedürfniß der in die Schule eintretenden Kinder geachtet. In der Regel ist das Sprechvermögen dieser Kleinen sehr ungeübt, wenigstens für die Bedürfnisse der Schule, und es zeigt sich bei ihnen in der Benennung der Dinge, auch der ihnen naheliegenden und bekannten, eine gewisse Unbehülflichkeit, die vor Allem beseitigt werden muß. Dieß kann aber nicht durch die Anfänge des Zeichnens, der Geometrie und des Rechnens geschehen, sondern am besten

durch

durch eine Sprechübung. Dadurch erhält der Lehrer Gelegenheit, die Kleinen für sich und seinen Unterricht zu gewinnen, auf die richtige und angenehme Aussprache der Wörter zu wirken, den Kindern eine Menge neuer Namen und Wörter und mit ihnen neue Begriffe zu geben, und die schon vorhandenen Begriffe zu berichtigen und zu erhellen. Diese Sprechübung beginnt damit, daß, nachdem die Kinder das Modell des Hauses beliebig betrachtet haben, die Theile des Hauses von den Kindern benannt werden; dann kommen die Dinge, woraus das Haus und dessen Theile gemacht sind; das, was sich im Hause vorfindet u. s. w. Es geschieht bei dieser Uebung nichts weiter, als daß die Namen der Dinge genannt werden, und das Ergebniß sind eine nicht unbedeutende Anzahl von Namenwörtern (Hauptwörtern), die entweder die Kinder noch nicht kannten, noch nicht richtig aussprechen konnten, oder mit denen sie gar keinen oder einen undeutlichen Begriff verbanden. Die Uebungen im Sprechen dehnen sich nun auf die Eigenschaften des Hauses, der Theile desselben und der in demselben befindlichen Gegenstände aus; dann werden die Theile in ihrer gegenseitigen Lage aufgefaßt, und zuletzt nach ihrer Anzahl. Alles ist aber vorerst nur Sprechübung. Dann würde ich zur bestimmten Anschauung und Betrachtung des Materials des Hauses zur Anregung der Urtheilskraft übergehen, was Graser später eintreten läßt, und dann folgten erst die Uebungen im Zeichnen, der Geometrie und im Rechnen. — Diese Anordnung würde gewiß natürlicher und zweckmäßiger sein, als die des Verfassers. Das Sinnliche liegt dem Kinde näher, als das Geistige und Abstracte, und das Anschauungsvermögen, so wie die Phantasie und das Urtheilsvermögen in Bezug auf das Sinnliche, kann leichter geübt werden, als das Abstractionsvermögen an Zahl, Form und Zeichnen. Zeichnen, Geometrie und Rechnen gehören nicht dem Sinnlichen allein an, sondern sie bilden den Uebergang von der sinnlichen Anschauung zur geistigen, sie dürfen daher nicht voran stehen, sondern müssen den Schluß des ersten Unterrichtscursus bilden. — Im zweiten Cursus, wo von den Bewohnern des Hauses die Rede ist, sollte wohl die sechste Uebung den Anfang machen, weil dann eine naturgemäße Steigerung möglich und das Gleichartige zusammengebracht würde. Wird mit dem Menschen angefangen, und von dem Sinnlichen zum Geistigen fortgeschritten, und tritt dann erst, wie bei dem Verfasser, die Betrachtung der Thiere ein, so entsteht eine unangenehme Unterbrechung des stufenweise emporsteigenden Unterrichtsganges. — Mit der Ordnung im dritten und vierten Unterrichtscursus bin ich einverstanden.

2) Ich glaube ferner, die in der Darstellung des Verfassers sichtbar hervortretende Befangenheit und Einseitigkeit tadeln zu müssen. Diese Befangenheit und Einseitigkeit zeigt sich zunächst darin, daß er bei den einzelnen Uebungen den Blick des Kindes zu ausschließlich am Hause fest hält und fast nicht aus dem Kreise des Wohnhauses hinausgeht. Allerdings ist auf der ersten Stufe des Unterrichts, oder in der Unterrichts-Gymnastik, das Haus oder das Familienleben der Mittelpunkt, um den sich der ganze Unterricht bewegt, und auf welchen Alles zurückgeführt wird; aber es kann und muß auch erlaubt sein, über diesen Kreis zuweilen hinaus zu gehen, und bei den einzelnen Uebungen auch Gegenstände zu berücksichtigen, die nicht gerade in den Kreis des Hauses fallen. Warum soll auch das Kind zu fest an das Haus gekettet werden? Es hat ja doch schon einige Bekanntschaft mit dem Wohnorte überhaupt und den Dingen erlangt, die sich da finden. Aber freilich muß das Haus immer die Hauptsache bleiben. Die getadelte Einseitigkeit tritt besonders bei der Rechenübung hervor. Graser läßt das Zählen nur an den Fenstern einüben, und an diesen die ersten Rechenübungen anstellen. Dies geschieht aber doch wohl mehr aus Willkür, als aus naturgemäßen und zwingenden Gründen. Zwar können auch die Fenster schicklich als ein Anschauungsmittel bei dem Rechenunterrichte gebraucht werden, aber sie für das beste und einzige zu erklären, dürfte wohl nicht richtig sein. Aus welchem Grunde will denn auch der Verfasser die Finger, Striche ꝛc. als Anschauungsmittel für die ersten Rechenübungen verwerfen? Giebt es außer den Fenstern nicht noch andere Stoffe im Leben, an denen die ersten Uebungen mit Vortheil vorgenommen werden können? Zwar sagt der Verfasser S. 272: „Der Stoff muß bei dem Unterrichte (also auch bei dem Rechenunterrichte) in dem Gebiete des gesammten Unterrichts (auf der ersten Stufe, also im Hause) aufgesucht werden;" und dieser Grundsatz ist im Allgemeinen auch vollkommen richtig. Unser Verfasser hat ihn aber zu weit ausgedehnt. Das Rechnen muß auf der ersten Stufe allerdings an Gegenständen und Verhältnissen des Wohnhauses und Familienlebens geübt werden, aber aus jenem Grundsatze folgt wohl nicht, daß das Anschauungsmittel für die ersten Zahlen nur ein Theil des Wohnhauses sein dürfe. Uebrigens widerstreitet es dem Geiste seiner Methode gar nicht, zuweilen den Unterrichtsstoff theilweise auch aus einem andern Lebensverhältnisse zu nehmen, wiewohl dieß stets nur Nebensache bleiben darf; und dann giebt es ja im Hause auch noch andere Stoffe, die Anschauungsmittel für den Rechenunterricht darbieten. Wenn die ersten Rechenübungen

nur an einem Stoffe ausschließlich vorgenommen werden, so wird dem Kinde das Auffassen des reinen Begriffes der Zahl sehr erschwert. Wenn wir aber auch dem Verfasser zugeben könnten, daß das Zählen am besten an den Fenstern eingeübt würde, so wäre es doch noch immer einseitig zu nennen, daß er bei den Rechenübungen die Fenster fast nicht verläßt, während doch schon das erste Lebensverhältniß andern schönen Stoff zu den mannichfaltigsten Rechenübungen darbietet.

3) Die Darstellung hat Lücken. Zwar soll die ganze Darstellung des Verfassers nur Andeutungen enthalten; aber es könnte doch mit Recht verlangt werden, daß er Alles andeutete, was der Lehrer zu berücksichtigen hat. Daß die einzelnen Theile des Hauses und die in dem Hause befindlichen Gegenstände von dem Kinde aufzusuchen und zu benennen sind, ist nicht (wenigstens nicht bestimmt) angegeben; die Farbe ist gar nicht berücksichtigt worden; bei den Bedürfnissen der Bewohner ist mehreres vergessen, z. B. Nahrungsmittel, Kleidung; es ist nicht angedeutet, daß die einzelnen Gegenstände am und im Hause von den Kindern unter Gattungsbegriffe zu ordnen sind; von der Verschiedenheit der Häuser nach ihrem verschiedenen Zwecke ist nichts erwähnt, was doch nothwendig gewesen wäre, damit die Begriffe im Kinde die möglichste Klarheit erhielten u. s. w.

4) Zu Anfange der Darstellung fehlt eine allgemeine Uebersicht des Umfangs des Unterrichts auf der ersten Stufe, obgleich, wie oben erwähnt wurde, eine solche Uebersicht bei keinem Lebensverhältnisse fehlen sollte.

Im Einzelnen habe ich wenig Ausstellungen zu machen. Der Verfasser versteht die Kunst, dem Kinde Alles auf leichte und angenehme Art klar und begreiflich zu machen, und die Lehrer können hier viel lernen. Nicht zu loben ist es, daß der Verfasser den Kindern gar zu häufig Fragen vorlegt, auf welche diese bloß Ja zu antworten haben. Diese Fragen brauchen zwar nicht gerade immer ängstlich vermieden zu werden, sie dürfen aber auch nicht zu häufig wiederkehren, da sie eben nicht bildend und anregend sind. In Hinsicht der Rechenübungen bin ich mit dem Verfasser nicht einverstanden. Zuerst kann ich nicht billigen, daß bei dem Zählen nicht auf das allmählige Erzeugen der Zahlen Rücksicht genommen worden ist, was mir eine Hauptsache zu sein scheint, wenn man dem Kinde die Zahlen nicht bloß mechanisch einüben will. Ferner hat es mir nicht gefallen wollen, daß der Verfasser so schnell bis 100 zählen läßt. Ich weiß zwar, daß dieß eben nicht sehr schwierig ist, und daß die Kinder auch die Zehner und die

aus Zehnern und Einern bestehenden Zahlen leicht behandeln lernen; aber eben deswegen bin ich der Meinung, daß auf der ersten Stufe des Unterrichts nicht über die Zahl 10 hinaus gegangen werden darf. Auf der Erkenntniß der 10 ersten Zahlen und der Verhältnisse und Verknüpfungen derselben beruht der ganze Rechenunterricht. Darum muß auch die größte Sorgfalt auf diesen ersten Cursus der Rechenübungen verwendet werden. Es ist auf der ersten Stufe des Unterrichts aber auch gar nicht nöthig, weiter zu gehen, da die Dinge im Wohnhause doch nur in beschränkter Anzahl vorhanden sind, und das Bedürfniß, über 10 hinaus zu zählen, doch erst auf der zweiten Unterrichtsstufe eintritt. — Drittens glaube ich, daß auch die Ordnungszahlen einer Erwähnung bedurft hätten, da diese gleich nach den Hauptzahlen eingeübt werden müssen. Endlich ist auch gar nicht angedeutet, auf wievielerlei verschiedene Art das Rechnen auf die verschiedenen Stoffe und Verhältnisse des ersten Lebensverhältnisses angewendet werden kann, und die hierin bei dem Verfasser herrschende Einförmigkeit sticht sehr ab gegen dessen sonstige Vielseitigkeit und Umsicht. Ich irre gewiß nicht, wenn ich die Behandlung der Rechenübungen für die schwächste Seite in des Verfassers Darstellung der Unterrichts-Gymnastik erkläre.

Die Anfangsgründe der Geometrie sollten auch besser eingeleitet und dargestellt sein.

Den folgenden Entwurf über den Gang des Unterrichts auf der ersten Stufe des Lebens füge ich bloß bei, um deutlicher zu zeigen, wie nach meiner Meinung Manches richtiger und zweckmäßiger als bei Graser geordnet und dargestellt werden könnte. Im Ganzen muß dieser Entwurf natürlich mit dem von Graser übereinstimmen, jedoch sind manche Uebungen anders geordnet und Einiges bestimmter bezeichnet. Aber auch diesem Entwurfe fehlt es noch an der nöthigen Vollständigkeit in der Angabe des Einzelnen. Hier ist aber nicht der Ort, wo eine solche Vollständigkeit erzielt werden konnte.

Entwurf des Unterrichts auf der ersten Stufe, nach Graser's Grundsätzen.

I. Das Haus.

A. Auffassen des Hauses im Ganzen und in seinen einzelnen Theilen nach Namen und Eigenschaften. — Der Zweck ist Uebung des Sprachvermögens, der Anschauungs- und Einbildungskraft und des Gedächtnisses.

Erste Uebung: Nachdem die Kinder das Modell des Hauses

nach Belieben betrachtet haben, suchen sie mit Hülfe des Lehrers die an der Außenseite bemerklichen Theile des Hauses auf, z. B. Wand, Thür, Fenster, Dach 2c., dann die im Innern eines Hauses befindlichen Theile, z. B. Stube, Kammer, Treppe, Keller, Boden 2c.

Zweite Uebung: Aufsuchung und Benennung der in dem Hause sich befindenden Gegenstände nach einer gewissen Ordnung, z. B. welche Gegenstände sind in einer Stube, in der Küche, im Keller, auf dem Boden 2c.

Dritte Uebung: An jedem Haupttheile und an jedem Gegenstande lassen sich wieder Theile unterscheiden; sie werden aufgesucht und benannt, und dabei wird dieselbe Ordnung, wie in den beiden ersten Uebungen, befolgt.

Vierte Uebung: Die einzelnen Gegenstände werden geordnet und unter Gattungsnamen gebracht. Stubengeräthe, Küchengeschirr, Holz-, Eisen- 2c. Geräthschaften u. s. w.

Fünfte Uebung: Aufsuchung der Eigenschaften der Dinge am und im Hause;

1) nach der Ausdehnung (groß, klein, lang, dick),
2) nach der Farbe (nur die Hauptfarben),
3) in Bezug auf das Licht (hell, dunkel, durchsichtig 2c.),
4) in Bezug auf das Gefühl (z. B. rauh, glatt, eben, weich, hart, warm, kalt 2c.),
5) nach dem Stoffe, woraus die Dinge bestehen (steinern, gläsern, hölzern 2c.).

Sechste Uebung: Die Theile des Hauses und die Dinge im Hause der Zahl nach. Erster Anfang im Rechnen; jedoch nur Entstehenlassen der Zahlen und Zählen bis 10.

Siebente Uebung: Lage und Stellung der Theile des Hauses und der Dinge im Hause. Erster Anfang des Unterrichts in der geometrischen Anschauungslehre.

B. Das Haus, seine Theile und die Dinge in demselben nach ihrem Nutzen und Gebrauche. Außer den bei A. angegebenen Zwecken soll dadurch auch das Urtheilsvermögen angeregt, und es können dem Kinde die ersten sittlichen Begriffe gelegentlich beigebracht werden.

Erste Uebung: Bestimmung des Hauses selbst. Es ergeben sich die Begriffe von den verschiedenen Arten von Häusern (z. B. Wohnhaus, Backhaus, Brauhaus, Bauernhaus, Bürgerhaus 2c.).

Zweite Uebung: Zweck, Gebrauch und Nutzen der Theile des Hauses. Sehr verschiedenartige Begriffe und Wörter werden

dadurch erzeugt (z. B. Wohn-, Schlafstube, Vorraths-, Schlafkammer, Hausthür, Ofenthür, Stuben-, Kammer-, Hof-, Stallthür ꝛc.).

Dritte Uebung: Zweck, Gebrauch und Nutzen der Dinge im Hause, nach einer bestimmten Ordnung.

Vierte Uebung: Wiederholung der drei ersten Uebungen mit besonderer Rücksicht auf das Entstehen von Zeitwörtern. Zwar kamen schon bei den drei ersten Uebungen Zeitwörter vor, durch welche der Zweck und Gebrauch der Dinge ausgesprochen wurde; es wurde aber dort noch keine besondere Rücksicht darauf genommen, sondern mehr auf die Entstehung zusammengesetzter Namenwörter.

C. Entstehung des Hauses, seiner Theile und der darin befindlichen Gegenstände.

Das Kind lernt eine Menge neuer Wörter und Begriffe von Stoffen und Handwerkern kennen. Die Urtheilskraft wird geübt. — Erste Elemente der Naturkunde, Technologie ꝛc.

Erste Uebung: das Haus und seine Theile.

1) Angabe der Stoffe, die zum Bauen eines Hauses nothwendig sind.
2) Angabe der Verbindung dieser Stoffe, damit ein Haus entstehen kann.
3) Angabe der Handwerker und der Werkzeuge, die zur Bearbeitung der Stoffe für den Hausbau gebraucht werden.

Zweite Uebung: dieselben Uebungen in Bezug auf die Gegenstände im Hause.

Dritte Uebung: Wiederholung der beiden ersten Uebungen nach andern Gesichtspunkten (z. B. was macht der Maurer, der Zimmermann, der Tischler ꝛc. am Hause? Gebt Dinge an, die aus Thon, Holz u. s. w. gemacht sind. Woher kommen das Holz, die Steine ꝛc.? u. s. w. u. s. w.

D. Auffassen der ersten Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriff von Eigenthum ꝛc., angeknüpft an das Aeußere des Hauses und an die Dinge im Hause. (Wie bei Graser.)

E. Uebungen in dem Auffassen der Formen und Gestalten der Dinge. Anfänge der Geometrie und des Zeichnens. Letzteres fast ganz nach Graser.

F. Anfangsgründe des Rechnens in verschiedenen Uebungen, aber nicht über die Zahl 10 hinaus.

II. Bewohner des Hauses.

Uebung aller Seelenkräfte. — Anfangsgründe der Naturgeschichte der Thiere, der Menschenkunde, Sitten-, Anstandslehre u. s. w.

A. Die Bewohner des Hauses sinnlich betrachtet.

Erste Uebung: Aufzählung der lebenden Wesen im bewohnten Hause, Menschen und Thiere. Nähere Betrachtung der Thiere, nach der Bildung ihres Körpers, ihrer Lebensart, ihres Aufenthaltsortes, ihrem Nutzen oder Schaden.

Zweite Uebung: Nähere Auffassung des äußern Menschen. — Aufsuchung, Benennung, Gebrauch und Nutzen der einzelnen Theile des Körpers.

Dritte Uebung: Vergleich des Thieres mit dem Menschen in Hinsicht der Körperbildung.

B. Der Mensch als Hauptbewohner des Hauses nach seinen geistigen Eigenschaften und Beziehungen betrachtet.

Zur Begründung der Begriffe von: Sprache, Handlung, Eigenthum, Vertrag, Pflicht, Recht u. s. w.

Erste Uebung: Vorzüge des Menschen vor dem Thiere, aus seiner geistigen Natur hergenommen; hauptsächlich wird die Sprache in's Auge gefaßt.

Zweite Uebung: Was Alles kann der Mensch durch die Sprache ausdrücken? — Sprechübung (siehe den oben von Graser mitgetheilten Entwurf II., dritte Uebung).

Dritte Uebung: Erste Kenntniß des innern Menschen (siehe Graser's Entwurf II., vierte Uebung).

Vierte Uebung: Handlungen des Menschen. Was kann, was soll der Mensch thun und machen? Was ist recht, was unrecht? ꝛc.

C. Das Zusammenleben der Menschen im Hause.

Erste Uebung: Nutzen und Nothwendigkeit des Zusammenlebens mehrerer Menschen in einem Hause. Verschiedenheit der zu einer Familie gehörenden Menschen (Vater, Mutter ꝛc.).

Zweite Uebung. Bedingungen, unter denen das Zusammenleben möglich ist.

Dritte Uebung: Wodurch wird ein gutes Familienleben möglich? — Sittliches Betragen, Anstand, Liebe zu Aeltern, Geschwistern ꝛc., gute Behandlung der Dienstboten, gegenseitige Dienstleistungen u. s. w. u. s. w. (siehe bei Graser die fünfte Uebung des zweiten Cursus).

III. Bedürfnisse der Bewohner des Hauses.

Erste Uebung: Bedürfniß der Wohnung selbst und einer schicklichen Abtheilung derselben. — Uebung des Sinnes für Schönheit und Ebenmaß.

Zweite Uebung: Bedürfnisse der Hausthiere.

Dritte Uebung: Bedürfnisse der Menschen, und zwar

1) solche, die zur Erhaltung des Lebens unentbehrlich sind,
2) solche, die zur Bequemlichkeit und Verschönerung des Lebens dienen;
3) solche, die zur Erhaltung der Gesundheit nothwendig sind (Schlaf, Ruhe, Bewegung, Reinlichkeit, Ordnung rc.).

Vierte Uebung: Wie kann sich der Mensch diese Bedürfnisse verschaffen? — Es kommen hier viele wichtige Begriffe und Pflichten zur Sprache, z. B. Kauf, Verkauf, Erbschaft, Schenkung, Vertrag, Eigenthum, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Dankbarkeit der Kinder gegen die Eltern, Zufriedenheit, Vorsichtigkeit u. s. w. u. s. w., Diebstahl rc., Ehrlichkeit, Borgen rc.

IV. Die Sprache.

Erste Uebung: Wozu dient die Sprache? (siehe bei Graser den vierten Cursus.)

Zweite Uebung: Sprechübung, und zwar

1) in Bezug auf die Person,
2) in Bezug auf die Zeit,
3) in Bezug auf die Art und Weise, wie etwas geschieht,
4) in Bezug auf die verschiedenen Satzarten (Frage rc.).

Bei dieser Uebung hat der Lehrer die schönste Gelegenheit, Alles, was bisher besprochen worden ist, zu wiederholen. Der Uebergang zu dem Unterrichte im Lesen und Schreiben läßt sich nun leicht machen.

Bei diesem Entwurfe kam es nur auf Vollständigkeit im Ganzen, nicht aber im Einzelnen an. Belehrungen über Sittlichkeit, Recht, Anstand rc., lassen sich gelegentlich fast in allen Uebungen anknüpfen. Das Rechnen, die Formenlehre und das Zeichnen werden bei nachfolgenden Uebungen gelegentlich stets geübt.

---

5. Ueber den Graserschen Schreib- und Leseunterricht.

In Nr. 1. der beiden vor uns liegenden Graserschen Schriften ist von S. 359 bis an's Ende von dem Unterrichte im Schreiben und Lesen die Rede. Es ist hinlänglich bekannt, daß Graser hierin viel Eigenthümliches hat. Viele Lehrer glauben, daß die Unterrichtsmethode Graser's einzig und allein in der neuen Art des Schreib- und Leseunterrichts bestehe, und selbst unter den Lehrern, welche nach Graser's Methode wirklich zu unterrichten vor-

geben, finden sich wohl einige, die jenen Wahn hegen; diese irrige Ansicht kann der Verbreitung der Graserschen Unterrichtsmethode eben nicht günstig sein. Es ist übrigens klar, daß die Verdienste Graser's nicht gerade sehr hoch anzuschlagen sein würden, wenn sie bloß in der Auffindung der neuen Lehrart im Schreiben und Lesen beständen, und Graser selbst würde am letzten sich deshalb ein Verdienst zueignen. Wir wollen jetzt so klar, aber auch so kurz wie möglich die Art und Weise darstellen, wie Graser das Schreiben und Lesen gelehrt wissen will. Zuvor bemerken wir nur noch, daß dem Schreib- und Leseunterrichte die Unterrichtsgymnastik vorangegangen sein muß. Folgende Sätze werden nun den Gang und die Grundsätze Graser's über diesen Unterricht zeigen.

1) In dem vierten Uebungskurse der Unterrichtsgymnastik wurde der Schüler mit der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung bekannt gemacht. Zuerst wurde er veranlaßt, zu bemerken, was Alles wir durch die Sprache ausdrücken können, dann wurde er aufmerksam gemacht, daß es nicht bloß eine Sprache für's Gehör, sondern auch eine für's Gesicht giebt (Mienen-, Geberden-, Zeichensprache). Sobald der Schüler eingesehen hat, daß man seine Gedanken einem Andern schriftlich durch gewisse, willkürlich gewählte Zeichen (für jedes Wort ein besonderes Zeichen, z. B. das Bild eines gebogenen Fingers, oder das lateinische C für das Wort „komm") mittheilen könne, so wird der Uebergang zum wirklichen Schreib- und Leseunterrichte dadurch gemacht, daß man zeigt, wie beschwerlich und schwer eine solche Zeichensprache sei, und daß man dem Schüler das Bedürfniß einer andern bessern Schriftsprache fühlbar macht. Der Lehrer verspricht nun dem Schüler, ihn diese Sprache zu lehren.

2) Folgende allgemeine Unterrichtsgrundsätze kommen hier nun besonders in Anwendung: 1) Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniß an die im Geiste schon vorfindliche. 2) Aller Unterricht beruht auf der Selbstthätigkeit des Schülers im Auffassen und Anreihen der neuen Kenntniß. 3) Aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben sein und darum vom Leben ausgehen, und stets auf dasselbe zurückweisen.

3) An die unter 1. angedeuteten Vorübungen schließt sich nun zunächst eine neue Uebung, um den Schüler auf die Artikulation der Wortsprache, somit auch zugleich auf die dadurch entstehenden Veränderungen des Mundes aufmerksam zu machen. Diese Uebung wird ungefähr auf folgende Weise vorgenommen. L. Ich setze den Fall, du wärest, als ich dich rufen wollte, in der Mitte von andern Knaben oder Mädchen, und ich rief dir, so

würde ich rufen: Komm vor! nicht wahr? Sch. Ja. L. Erhalten wir nun nicht ein neues Wort? Sch. Ja, vor. L. Wohl! So laß uns nun auch dieses näher betrachten. Wir sprechen es für uns nun vorerst ohne Laut. (Der Lehrer spricht es.) Wie viele Bewegungen des Mundes hast du gesehen? Sch. Drei. L. Wohl! Wenn du nun die erste und letzte hinwegläßt, was bleibt dir übrig? Sch. o. L. Gut. Diesen Laut und seine Stellung kennst du schon (aus dem Vorhergegangenen). Laß uns nun die letzte Stellung dazu beobachten. Horch, das o schnarrt fast unmerklich etwas nach, nicht wahr? Sch. Ja. L. Allein, siehe nun bei mir und bei dir selbst darauf, was der Mund für eine Bewegung macht, damit das o den ein wenig nachschnarrenden Schall erhält. Bemerkst du nicht, daß du die Zunge jäh zurückschnellst und daß auf diese Weise das o mit diesem Schalle herauskommt? Sch. Ja. L. Wir haben also wieder eine ganz neue Stellung unsers Mundes zum Sprechen kennen gelernt. Aber dazu wollen wir sogleich eine andere neue hinzufügen, nämlich die im Anfange des Wortes, damit nicht bloß or, sondern vor herauskommt. Bemerkst du nicht, daß der Mund die Stellung annimmt, als wenn er in eine Flöte oder in einen Schlüssel bliese, nämlich einen Winkel an der Unterlippe oder die Figur eines auf der Spitze stehenden Dreiecks annimmt, zu welchem die obere wagrechte Linie fehlt? Der Lehrer zeichnet die Figur. — Auf diese Art wird der Schüler zur Unterscheidung der einzelnen Laute und Mundstellungen angeleitet.

4) Nun wird zum Schreiben der Wörter übergegangen, wobei folgende Grundsätze beobachtet werden.

a) Die Buchstaben sind keine (willkürlichen) Zeichen für die Laute, sondern Bilder der Mundstellungen. Der Schüler muß angeleitet werden, diese Bilder am Munde abzusehen und nachzuzeichnen. — Die lateinische Schrift stellt die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten dar; daher und aus andern Gründen wird der Anfang mit dieser Schrift gemacht. Es versteht sich von selbst, daß hier die Phantasie in den Nachbildungen der Mundstellungen in Anspruch genommen werden müsse.

b) Die Buchstaben werden nun in vier Klassen getheilt, nämlich in diejenigen, welche innerhalb der Parallelen kommen, in diejenigen, welche über die Parallelen hinausragen, und in diejenigen, welche über und unter dieselben sich ausdehnen. Die Buchstaben, welche nichts als die reine Wiederholung des i sind, kommen zuerst. Sie sind l, n, m, r. Auf diese folgen die Laute o, a, u, e, auf diese v, w, k, z.

c) Ein mechanischer Unterricht darf hier nach dem obersten Grundsatze der Methode nicht Statt finden, sondern der Schüler muß von Allem den augenscheinlichen Grund erkennen. Dieß erstens von den Parallellinien. Der Grund ist, weil sie die beiden Lippen im Sprechen vorstellen. — Zweitens von der Bildung eines jeden Buchstaben, der die Stellung des Mundes oder eine besondere Bewegung nachbildet, und drittens hauptsächlich von den Wörtern, welche nachgeschrieben werden. Es darf nämlich nie ein Buchstabe noch eine Sylbe an und für sich geschrieben werden, sondern stets ein Wort. Allein auch das Wort muß seinen Sinn oder seine Bedeutung haben; diese kann es aber nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verständlichen Satze vorkommt. Doch auch der Satz wird erst dann eine vollständige Bedeutung haben, wenn er in einer Rede seine besondere Beziehung erhält; es sei nun, daß die Rede eine Geschichte, oder eine Frage, ein Räthsel, ein Wortspiel oder auch nur einen Scherz enthält.

Dieß sind die Grundsätze und Regeln, die der Lehrer zu befolgen hat. Es bleibt nur noch übrig, eine Probe von der Ausführung des Unterrichts, wie der Verfasser sie verlangt, zu geben. Ich wähle dazu den Anfang. S. 388 ff.

L. Ehe wir aber die Mundstellungen zeichnen, so muß ich euch erst noch auf etwas aufmerksam machen. Wenn ihr einen ordentlichen Menschen sprechen seht, so werdet ihr nie bemerken, daß er seinen Mund zu weit öffnet oder gar aufreißt, sondern die zwei Lippen erhalten sich in der Regel in einer gleichen Oeffnung von einander in Bewegung. Wenn wir nun die dabei vorkommenden Stellungen abzeichnen wollen, so müssen wir auch darinnen einen gewissen Maßstab annehmen. Wir wollen daher zur Sicherheit für das Verhältniß unserer Zeichnungen die Lippen durch zwei gleich weit von einander abstehende Linien vorstellen. Der Lehrer zeichnet nun die zwei Parallelen, welche die mittlere Höhe der Buchstaben bestimmen. In diese wollen wir nun unsere verschiedenen Mund-Abbildungen einzeichnen. Wir machen nun den Anfang mit einem recht kleinen Worte. Wir haben, wie ihr euch noch erinnert, von einem Briefe gesprochen, in welchem es heißt: Komm zu mir in den Garten. Wenn wir nun diese Rede auf's Papier bringen wollen, so müssen wir denn vorerst die Worte abzählen und von jedem die Stellungen des Mundes absehen, mit welchen es ausgesprochen wird, und diese nachzeichnen. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Also frage ich hier vor Allem, wie viele Wörter unterscheiden wir in dieser Rede? Sch. Sechs. L. Wohl! aber die

drei ersten wollen wir für jetzt auslassen und wollen das vierte — in zuerst nehmen, damit ihr seht, wie leicht das Nachzeichnen vor sich geht; in — sagt, wie viele Bewegungen und Stellungen bedarf der Mund zur Aussprache desselben? Sch. Zwei. L. Laßt uns nun sie auch näher betrachten, um sie richtig nachzuzeichnen; i. Fühlt ihr bei dem Hervorbringen dieses Lautes nicht die Zunge gegen vorn zusammengedrückt, aber noch innerhalb der Zähne? S. Ja. L. Und stoßt ihr nicht einen geraden Strom von Luft hervor? Sch. Ja. L. Wie wollen wir nun diese Stellung des Mundes abzeichnen? Ihr zaudert? Ich denke, wir bezeichnen die Zunge mit einer kurzen senkrechten Linie, die wir innerhalb der Parallelen setzen. — Er zeichnet nun das i ohne Anfangs- und Schlußlinie, so wie ohne Punkt über ihm. L. Die erste Stellung des Mundes, um den Laut i hervorzubringen, wäre nun abgezeichnet, und jeder von uns, der es sähe, würde sich Jemand denken, welcher i spricht, oder es ihm nachsprechen. Allein — in war das Wort. Es ist demnach auch die Bewegung und Stellung des Mundes hinzuzeichnen, welche erforderlich ist, um dem i den Nachklang zu geben, damit wir — in hören. Ihr kennt schon diese Bewegung der Zunge. Zeigt mir sie selbst an. Sch. Sie schlägt an den obern Gaumen an, und fällt wieder herab. L. Richtig! Seht nun, sie macht ungefähr diese Bewegung. — Der Lehrer macht mit dem Zeigefinger eine Bewegung, ähnlich dem n in lateinischer Schrift, in der Luft, indem er auf- und abfährt, und zeichnet sodann an die Tafel oder auf das Papier das n, jedoch ohne Anfangs- und Schlußlinie. — Ihr seht nun hier ungefähr diese Bewegung abgezeichnet. Ihr könnt nun beide Zeichnungen sehr leicht machen; denn sagt, was ist die erste? Sch. Die erste ist eine senkrechte Linie. L. Und die zweite? Sch. Diese besteht aus zwei senkrechten Linien, die mit einer schiefen verbunden sind. L. Wohl! Nun schreibt mir das Wort — in auf eure Schiefertafel. — Die Schüler machen die erste und zweite Zeichnung, allein noch ohne Zusammenhang. — L. Glaubt ihr nun, ihr hättet das Wort — in hingezeichnet? Sch. Ja. L. Nein, meine Lieben! ihr habt das i gezeichnet, und das Auf- und Abschlagen der Zunge; und wer diese beiden Zeichnungen ansähe, würde auch an i und das Auf- und Abschlagen der Zunge denken, aber nicht an in, denn im Sprechen sind beide Bewegungen so mit einander verschmolzen, daß man glaubt, — einen Schall zu hören. (Nun macht der Lehrer den Schülern die Nothwendigkeit der Verbindung beider Buchstaben durch Anfangs- und Schlußlinien begreif-

lich und die Setzung eines Punktes über das i, um dasselbe besser von den beiden n-Strichen unterscheiden zu können.)

Auf ähnliche Art werden nun alle einfachen Buchstaben in Wörtern durchgenommen. Zuletzt kommen ä, ö, ü, die Doppellaute ai, au, ei, eu und die Doppelconsonanten, z. B. ph, sch u. s. w. Bei den letztern ist das Verfahren weit kürzer, weil die Doppellaute schon durch die Zeichnung der einfachen Laute erlernt sind, und da die Doppelconsonanten nicht an dem Munde abgesehen werden können.

Aus der vorstehenden gedrängten Darstellung des Graserschen Verfahrens beim Schreib- und Leseunterrichte und aus den mitgetheilten Proben wird der Leser das Verfahren hoffentlich deutlich genug erkennen, um die nun folgenden Erörterungen verstehen zu können. Das ganze Verfahren ist den obersten Grundsätzen der Graserschen Unterrichtsmethode, die auch oben wiederum in's Gedächtniß gerufen wurden, allerdings gemäß, und Graser legt in der Darstellung desselben einen nicht geringen Scharfsinn und große Gewandtheit an den Tag. Eben so wird man ohne große Mühe erkennen, daß das ganze Lehrverfahren Grasern eigenthümlich ist, wenn auch nicht sowohl darin, daß er auf die Mundstellungen bei der Aussprache der Laute aufmerksam macht, als vielmehr darin, daß er das Erlernen des Schreibens ganz auf die Abzeichnung dieser Mundstellungen gründet. Wenn wir diejenigen Punkte zusammenfassen, in denen das Charakteristische und Wesentliche der Graserschen Lehrart liegt, so möchten sich folgende ergeben:

1) Die Art und Weise, wie der Unterricht im Schreiben und Lesen eingeleitet und an die Unterrichtsgymnastik angeknüpft wird, gehört nach Graser's Grundsätzen wesentlich zur Lehrart. Wir können ihm hierin nur beistimmen; denn gewiß ist es nicht nur für die intensive Bildung der Schüler, sondern auch für die Erleichterung des betreffenden Unterrichts selbst vom größten Nutzen, wenn das Schreiben und Lesenlernen sich an die Kenntnisse anschließt, die der Schüler bereits erworben hat, und Niemand wird, bei unparteiischer Prüfung, dem Graserschen Verfahren vor dem gewöhnlichen den Vorzug streitig machen wollen. Gewöhnlich beginnt in unsern Schulen der Leseunterricht in der ersten oder den ersten Stunden, welche das eingetretene Kind in der Schule zubringt; und es werden ihm die Buchstaben einzeln vorgezeigt und die Laute vorgesagt, welche sie haben. Wer kann zweifeln, daß ein solcher Unterricht dem Kinde völlig fremd ist, und daß die allgemein als richtig anerkannte Regel, jede neue Kenntniß an eine

schon vorhandene natürlich anzureihen, hier gar nicht beachtet wird? Was in aller Welt kann sich das Kind bei dem Vorzeigen der Buchstaben und dem Lautiren derselben denken? Gewiß nichts! Es lernt also die Buchstaben und Laute ganz mechanisch. Es ist natürlich, daß ein solcher Anfang des Unterrichts dem Kinde eben keine große Lust zu dem Unterricht und der Schule beibringen und daß er nicht viel dazu beitragen kann, den Nebel, von dem der kindliche Geist noch umfangen wird, zu zerstreuen. Wie schön ist aber nicht dagegen die Ordnung des Unterrichts nach Graser's Methode! Die Unterrichtsgymnastik schließt sich an das vorige Kindesleben genau an, und an sie wird wiederum der Unterricht im Schreiben und Lesen natürlich angeknüpft. Das Kind lernt auf diese Art die Buchstaben nicht als todte Zeichen mechanisch ein, sondern sie erhalten für dasselbe dadurch schon Leben und Bedeutung.

2) Nach Graser's Grundsätzen dürfen dem Kinde nie einzelne Laute, Sylben oder Wörter zum Schreiben oder Lesen vorgelegt werden, sondern es muß ihm stets ein kleiner Satz, der in einer Erzählung oder andern Rede vorkommt, gegeben werden, in welchem sich das einzuübende Wort befindet, damit das Kind zugleich einen Sinn mit dem Worte verbinden lerne. Die Richtigkeit dieser Ansicht wird man Grasern ebenfalls leicht zugestehen; denn das mechanische Einüben einzelner Laute, Sylben und Wörter, die nicht dadurch einen vollständigen Sinn erhalten, daß sie in Sätzen und einer Rede vorkommen, hat mindestens für die geistige Bildung keinen Werth, sondern ist ihr vielmehr nachtheilig, weil das Kind dadurch an todtes, mechanisches Thun gewöhnt wird. Offenbar muß es besser sein, wenn der Unterricht so angelegt und betrieben wird, daß das Kind sich seines Thuns immer bewußt ist und bleibt. Daß Graser dennoch gezwungen ist, auch die Wörter und Laute einzeln vorzunehmen, spricht durchaus nicht gegen die Richtigkeit des Grundsatzes; denn die so einzeln vorgenommenen Wörter haben für das Kind einen bestimmten Sinn, da es sich bei denselben immer der ganzen Rede erinnert. Graser's Verfahren ist auch unstreitig geeignet, in dem Kinde größere Lust zu dem Schreib- und Leseunterrichte zu erwecken und dadurch ein rascheres Fortschreiten zu begründen. Nur darin scheint Graser zu fehlen, daß er fast jedes Wort in einem andern Satze vorbringt. Weit vortheilhafter müßte es sein, wenn man das Kind anleitete, alle Wörter eines zu einer dem Kinde bekannten Rede gehörenden Satzes der Reihe nach aufzuschreiben, so daß das Kind nach kurzer Bemühung den vollständigen Satz selbst geschrieben vor Augen

hätte. Der zu schreibende Satz müßte natürlich so gewählt werden, daß die schwerer zu bildenden Buchstaben noch nicht darin vorkämen.

3) Graser sieht nur die Vocale als wirkliche Laute an, die Consonanten aber bloß als Modification eines Lautes (Vocales). Daher hält er es für verwerflich, die Schüler mit den Consonanten für sich allein bekannt zu machen, und sie sogar allein lautiren zu lassen. Die Consonanten sind nach Graser nichts als Mundstellungen, womit ein Vocal ausgesprochen wird. Diese Ansicht von Consonanten ist ganz richtig*). Sie sind keine Laute, sondern nur unbestimmte Schalle, welche nicht durch die Stimme, sondern nur durch die Sprechwerkzeuge (Lippen, Zunge rc.) hervorgebracht werden. In so fern sind auch die Consonanten im Grunde bloße Mundstellungen, wodurch die Stimme oder ein wirklicher Laut (Vocal) nur modificirt wird. Diese Mundstellungen bewirken aber doch immer einen gewissen Schall, wie man deutlich wahrnehmen kann, wenn man den Consonanten hinter den Vocal setzt, z. B. in den Sylben ab, ad, am, an u. s. w. Mehrere, wenn auch nicht alle Consonanten haben auch einen Schall, wenn sie vor dem Vocale stehen, z. B. s, z, f u. s. w. Die Schalle der Consonanten sind unter sich sehr verschieden; man vergleiche nur b, g, s, f. u. s. w. Wenn nun Graser glaubt, daß der Schall, von welchem ein Consonant begleitet ist, nicht für sich allein, und ohne daß ein Vocal leise gehört wird, ausgesprochen werden könnte**), so scheint er im Irrthume zu sein. Man hört wirklich dergleichen Schalle zuweilen im Leben für sich allein, z. B. sch beim Scheuchen der Hühner; bst, wenn man Jemandem Stille gebieten will; br, wenn man ein Pferd zum Stillstehen bringen will; hm, als Zeichen der Verwunderung. Daß man bei dem Schalle mancher Consonanten einen Vokal dunkel zu hören glaubt, wie bei b, d, k, ist nur scheinbar, und manche Schalle lassen sich vollkommen rein hervorbringen, z. B. s, z, ch, g, f. Es scheint hieraus hervorzugehen, daß man eben so gut die einzelnen Schalle der Consonanten angeben lassen kann, als Graser die einzelnen Mundstellungen vormacht und dem Kinde nachmachen läßt. Es ist ja doch unmöglich, das Kind dahin zu bringen, daß es sogleich ganze Wörter schnell spricht, eben so wie es unmöglich ist, daß der Anfänger im Klavierspiel

*) Vergl. Harnisch's Lautlehre der deutschen Sprache. 2. Aufl. S. 36 f. u. 71 f.

**) Vergl. Graser's Schrift: Der erste Kindesunterricht, die erste Kindes-Qual 1819. S. 39.

gleich ganze Takte und Musikstücke ohne Absatz richtig spielt. So wie der Letztere erst die Noten einzeln richtig angeben lernen muß, so muß auch der Leseschüler erst die einzelnen Bestandtheile eines Wortes nach und nach angeben lernen. Wenn aber Graser (im ersten Kindesunterrichte S. 43 f.) bemerkt, daß auf diese Art die Reinheit der Aussprache litte, weil der Leseschüler statt da nun lautire d(e)a, und also die Wörter auf eine widrige Art gedehnt und verzerrt würden, so spricht diese Bemerkung nicht gegen das Vorige. Denn abgesehen davon, daß nach Graser's Lehrart im Anfange die Wörter auch mehr gedehnt werden, als geschehen sollte, so ist doch die Forderung an die Kinder, sogleich im Anfange alle Wörter ganz rein zu lesen, übertrieben. Der Anfänger in der Musik zerrt und dehnt die Noten und Takte ebenfalls unnatürlich; der Anfänger im Schreiben bildet die Buchstaben auch nicht gleich schön und gefällig; der Anfänger in einer fremden Sprache überträgt auch nicht sogleich gut aus der fremden in die seinige. Wohl aber kann man verlangen, daß der Leselehrer bei seinen Schülern so bald als möglich eine reine Aussprache zu bewirken suche, und das widrige Dehnen und Verzerren der Wörter in vielen Schulen verdient Tadel.

4) Graser fängt mit dem Schreiben an und wählt zu den ersten Uebungen die lateinische Schrift. Es ist seit mehreren Jahren viel darüber gestritten worden, ob es naturgemäßer sei, mit dem Lesen oder dem Schreiben zu beginnen. Wenn auch nicht alle Gründe, die man für das Schreibendlesenlehren aufgestellt hat, genügend und haltbar sind, so hat man auf der andern Seite für die entgegengesetzte Meinung gar keinen triftigen Grund aufstellen können. Denn alles, was man gegen die Schreibend-Leselehrart gesagt hat, bezog sich mehr auf die mit derselben verbundenen Schwierigkeiten. Selbst bei einer oberflächlichen Betrachtung der Sache leuchtet so viel ein, daß der Lese- und Schreibunterricht weit besser an die im Kinde schon vorhandenen Kenntnisse angeknüpft werden kann, wenn man mit dem Schreiben beginnt, und daß es auf diesem Wege gar keiner besondern Anweisung zum Lesen bedarf. Das Kind lernt durch das Schreiben das Lesen von selbst. Ohne uns hier in eine ausführliche Erörterung der Sache einlassen zu können, müssen wir doch gestehen, daß wir der Ansicht Graser's in diesem Punkte vollkommen beitreten. Eben so scheint es uns auch zweckmäßig, mit der lateinischen Schrift zu beginnen, da die von Graser S. 380 angeführten Gründe (mit Ausnahme des ersten) wohl nicht unrichtig sein dürften.

5) Nach Graser sind die Buchstaben nicht willkürliche Zei-

chen

chen für die Laute, sondern Bilder der Mundstellungen, womit die Laute hervorgebracht werden. Daher wird nach ihm das Kind angeleitet, die Form der Buchstaben vom Munde abzusehen und auf der Schiefertafel nachzuzeichnen. Dies ist offenbar der wichtigste Punkt in dem Lehrverfahren Graser's beim Schreib- und Leseunterricht. Es lassen sich zwei Fälle denken, warum Graser auf diesen Satz seine Schreib-Leselehrart gründet. Entweder that er es, weil er wirklich glaubte, es sei historisch wahrscheinlich, daß der oder die Erfinder der Buchstaben diese den Mundstellungen, womit jeder hervorgebracht werde, nachbildeten, oder er nahm dieses nur an, ohne geschichtlichen Werth darauf zu legen, um den Schülern das Erlernen des Schreibens und Lesens zu erleichtern. Daß Graser wenigstens früher geglaubt hat, es sei geschichtlich gewiß oder wahrscheinlich, daß die Buchstabenschrift auf jene Art entstand, geht aus dem, was er in der „Elementarschule" sagt, hinlänglich hervor; denn es findet sich da keine Andeutung, daß er jenen Satz nur darum annähme, weil durch ihn der Unterricht im Schreiben und Lesen erleichtert werde *). Es sind über den Ursprung und die erste Gestalt der Buchstaben viele Untersuchungen geführt worden **), ohne daß, der Natur der Sache nach, etwas Gewisses ausgemacht werden konnte. Nur Hypothesen und Vermuthungen, die bald mehr, bald weniger wahrscheinlich sind, waren das Resultat jener Untersuchungen. Einige haben es wahrscheinlich zu machen gesucht, daß die Buchstabenschrift auf die Art entstanden ist, wie Graser annimmt, z. B. Johann Georg Wachter in der Schrift: **Naturae et scripturae concordia. Lips. 1752. 4.*****) Die Hypothese, welche Wachter aufstellt, und

---

*) Vergl. Erziehungs- und Schulrath an der Oder von Dr. Krüger und Dr. Harnisch 6. Heft. 1816. S. 101.

**) In Radlof's Ausführlicher Schreibungslehrer der deutschen Sprache (Frkf. a. M. 1827) sind S. 11 und 12 die Schriften über die Entstehung und Geschichte der Schreibkunst, besonders der Buchstabenschrift aufgeführt; wir können noch folgende dort fehlende anführen:

Petrus Holmius disquisitio de scriptura et variis rationibus scribendi. Lundini Scand. 1670. 8.; recusa in Crenii Analect. Philolog. 1699. 8.

Salzmann de varietate antiquae scriptionis. Lips. 1661.

Bernh. a Malincrot de literis earumque origine et natura Monasterii. 1639. 4.

cf. Fabric. in Bibl. ant. pag. 612.

***) Es gehört hierher auch: de Brosses, über Sprache und Schrift;

die Vieles für sich hat, ist folgende: Die Form der ersten Buchstaben war nicht willkürlich, sondern der Erfinder ahmte bei ihrer Feststellung nur der Natur nach, indem er auf die Art und Weise Acht gab, wie ein Laut hervorgebracht wurde. Der Erfinder hat aber nicht alle Lautzeichen, die später angenommen wurden, erfunden, sondern nur für jede Art der Laute ein einziges Zeichen. So wurden die Vocale nur durch ein einziges Zeichen, die Gaumenbuchstaben ebenfalls durch ein, die Zungenbuchstaben durch 3, die Zahnbuchstaben durch ein, die Lippenbuchstaben durch 3, die Nasenbuchstaben durch ein Zeichen ausgedrückt. Diese Zeichen waren von den Mundstellungen hergenommen, welche man nöthig hatte, um die Laute einer Art hervor zu bringen. Nach dieser Hypothese stellt Wachter nun folgende Tafel der ursprünglichen Lautzeichen auf:

Art der Laute.	Zeichen.	Geltung des Zeichens.
Vocale	O	A. E. I. O. U.
Gaumenlaute	♀	K. C. CH. Q. G. H.
Zungenlaut	<	L.
Zungenlaute	<'	D. T.
Zungenlaut	⌐'	R.
Zahnlaut	n	S.
Lippenlaute	3	B. P.
Lippenlaut	m	M.
Lippenlaute	|<	F. PH. V. W.
Nasenlaut	/|	N.

Die Gründe, die Wachter für seine Hypothese anführt, sind nicht verwerflich, und er hat einige griechische Münzen nachgewiesen, auf welchen sich einige der obigen Zeichen für die bezeichneten Laute finden. Dadurch scheint sich dieselbe besonders zu empfehlen, daß angenommen ist, der Erfinder habe nicht sogleich alle Laute unterschieden, die wir jetzt unterscheiden. Denn so wie keine Erfindung gleich anfangs vollendet dastehen, sondern nur nach und nach vervollkommnet werden kann, so ist auch die Buchstabenschrift gewiß anfangs nicht gleich so vollkommen gewesen, daß alle Laute der Sprache durch sie bezeichnet wurden. Die Unterschiede zwischen

übersetzt und mit Anm. begleitet von Hißmann. (Leipz. 1777. 2 Bde. 8.); ich habe mir diese Schrift nicht verschaffen können.

manchen Lauten, z. B. B und P; F, V und W; D und T; G, Ch, C, K, H, sind im Grunde doch ziemlich fein, und es ist nicht wohl anzunehmen, daß der Erfinder der Buchstaben sogleich diese feinen Unterschiede aufgefunden und durch Zeichen festgehalten haben sollte.

Eine andere Hypothese sucht Hug in seiner Schrift: **Die Erfindung der Buchstabenschrift, ihr Zustand und frühester Gebrauch im Alterthum. (Ulm, 1801.)** durchzuführen. Dieser leitet die Form der phönizischen und griechischen Buchstaben von der Hieroglyphenschrift ab. Jedoch hat seine Annahme weniger Wahrscheinlichkeit für sich, als die Wachters.

Die Form der hebräischen Buchstaben scheint übrigens dagegen zu sprechen, daß die Lautzeichen Bilder der Mundstellungen seien. Denn bei dem hebräischen Alphabete wird es auf den ersten Blick klar, daß mehrere Buchstaben ihre Form von gewissen Gegenständen erhalten haben, deren Namen sich mit dem zu bezeichnenden Laute anfingen. So soll z. B. **Beth B.** wahrscheinlich der rohe Umriß eines Hauses, **Gimel G.** eine rohe Nachbildung der Gestalt des Kameels sein.

Aus dem Mitgetheilten geht hervor: einmal, daß man im Allgemeinen noch nicht annehmen kann, daß die ersten Buchstaben Bilder der Mundstellungen gewesen sind; und dann, wenn dies auch wäre, daß nicht gleich zu Anfange für alle Laute der Sprache solche den Mundstellungen entnommene Zeichen vorhanden waren, sondern nur für die Hauptklassen derselben. Die Zeichen für die einzelnen Laute einer Klasse sind dann gewiß erst nach und nach und ohne Rücksicht auf die Mundstellungen entstanden.

Wenn man aber auch unserm Verfasser den Satz, daß die Buchstaben ursprünglich Bilder der Mundstellungen gewesen sind, womit die entsprechenden Laute ausgesprochen wurden, zugiebt, so folgt doch hieraus noch keinesweges, daß auch unsere jetzigen Buchstaben noch als solche Bilder angesehen werden können. Denn gewiß wurden die ursprünglichen Schriftzeichen sehr bald nach ihrer Erfindung auf gar mannichfache Art verändert, was Graser auch zugeben mußte; und dadurch wurden sie bald zu willkürlichen Zeichen für die Laute. Den Beweis hierfür liefert ja die große Verschiedenheit der Lautzeichen in den alten und neuern Sprachen. Und wenn Graser sagt, daß die lateinischen Buchstaben noch am meisten als Abbildungen des redenden Mundes anzusehen seien, so ist dies eine völlig willkürliche Annahme, die durch nichts begründet werden kann.

Es scheint sich hieraus zu ergeben, daß man den Unterricht

im Schreiben nicht darum auf jenen Satz unsers Verfassers gründen könne, weil er historisch gewiß oder wahrscheinlich ist. Ueberdies würde es auch durchaus nicht pädagogisch sein, wenn man bei dem Unterrichte immer den Weg gehen wollte, den die Erfindung genommen hat; und wenn man also z. B. bei dem Sprachunterrichte den Kindern die Wörter auf die Weise beibringen wollte, wie sie vielleicht entstanden sind, (vgl. Harnisch's Volksschullehrer Bd. 6. S. 21.)

Doch Graser will auch wohl nicht des historischen Grundes wegen in dem Schreibunterrichte die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen angesehen wissen, sondern nur deshalb, weil er glaubt, der Unterricht im Schreiben und Lesen werde dadurch nicht nur sehr erleichtert, sondern auch mehr geeignet, die Denkkraft des Schülers anzuregen. Er sucht in seinem ganzen Unterrichte den Grundsatz durchzuführen: jede neue Kenntniß muß an eine in dem Kinde schon vorhandene angeknüpft werden, und es darf dem Kinde nichts als willkürlich erscheinen, sondern es muß ihm Alles stets als nothwendig dargestellt werden. Dieser Grundsatz ist im Allgemeinen und besonders in seinem ersten Theile vollkommen richtig, er darf aber, und namentlich der letzte Theil, nicht zu weit ausgedehnt werden, weil er sonst auf Unmöglichkeiten führt. Es kommen beim Unterrichte wie im Leben gar manche Dinge vor, von denen schlechterdings kein Grund anzugeben ist. Was will man z. B. dem Schüler antworten, wenn er fragt, warum in schon das o kein Dehnungszeichen hat, ob es gleich gedehnt ausgesprochen wird, da doch das o in Sohn mit einem Dehnungszeichen versehen ist? Oder wenn er fragt, warum der Ofen gerade so und nicht anders genannt worden sei? Auf diese und ähnliche Fragen kann man unmöglich mit einem andern Grunde antworten als mit dem: es ist so angenommen.

Der Satz: dem Schüler darf nichts als willkürlich, sondern es muß ihm Alles als nothwendig dargestellt werden, kann also unmöglich beim Unterrichte immer Anwendung finden; er muß vielmehr nur auf die Fälle beschränkt werden, wo dies ohne Zwang und zu große Umwege möglich ist.

Wenn diese Bemerkung richtig ist, so folgt daraus, daß man beim Schreibunterrichte darauf verzichten müsse, dem Schüler die Buchstabenformen als etwas Nothwendiges darzustellen, d. h. ihm den Grund klar zu machen, warum jeder seine eigenthümliche Gestalt erhalten hat. Denn dies ist, zumal bei sechsjährigen Kindern, durchaus unmöglich. Graser hat zwar seinen Satz, die

Buchstaben sind Bilder und keine willkürlichen Zeichen, in seiner „Elementarschule" sehr künstlich und scharfsinnig durchgeführt; er gesteht aber selbst, daß man dabei die Phantasie sehr in Anspruch nehmen müsse. Nun ist zwar bei Kindern die Phantasie stärker, als bei Erwachsenen; aber man braucht nur in der Elementarschule S. 364 ff. aufmerksam durchzulesen, so wird man überzeugt werden, daß die sechsjährigen Schüler unmöglich die Aehnlichkeit zwischen den Buchstaben und den Mundstellungen sich klar vorstellen können, auch wenn ihre Einbildungskraft noch so stark sein sollte. Bei dem o und einigen andern Buchstaben macht sich die Sache allerdings leichter; aber bei dem größten Theile der Consonanten kann man nur zwischen ihrer Form und den Mundstellungen dann eine Aehnlichkeit finden, wenn man sich fest vorgenommen hat, sie finden zu wollen. Es mag hier beispielsweise die Beschreibung der Mundstellungen bei einigen Buchstaben stehen, wie sie unser Verfasser gibt, und es mag zugleich die Art und Weise angegeben werden, wie er hieraus den betreffenden Buchstaben bildet.

Z. Die beiden Lippen bilden zwei gleich weit von einander stehende wagerechte Linien. Die Zunge drückt sich vor, um den Mittelpunkt zu durchschneiden. Dadurch aber, daß die Lippen sich in die Breite ziehen, bildet sich eine gerade Linie in der Mitte der obern und untern Zahnreihe; denn seht nur, der Mittelpunkt der Zähne drückt sich nun mehr hervor. Wir könnten darum in der Mitte dieser beiden Linien eine senkrechte Linie herabziehen. Aber ihr müßt noch auf einen Punkt aufmerksam sein. — Wenn nun die Schüler diese Beschreibung augenscheinlich aufgefaßt haben, fährt der Lehrer fort. Wir zeichnen nun die zwei Lippen als zwei gleichlaufende Linien ab (⊏). Wir zeichnen die senkrechte Linie dazwischen (I). Das Durchschneiden derselben von der Zungenspitze mit einer kleinen wagerechten Linie (Ɨ) und so hätten wir diese ganze Zeichnung. Diese Figur paßt uns nicht recht wohl in den Zusammenhang mit andern. Wir wollen die obere und untere Linie zum Theil abschneiden, so daß uns dann die obere zur Anfangs- und die untere zur Schlußlinie paßt. Der Lehrer löscht nun die untere Hälfte links und die obere rechts aus, damit folgende Figur herauskommt: (Ƶ) (S. 397) (Ʒ) (S. 407). Vor allem laßt uns untersuchen, ob nicht bei diesem Laute in unserem Munde wieder eine Klemmung Statt habe; und um dies zu sehen, wollen wir gib zu sprechen anfangen, aber im Munde einhalten, unsern Mund daher in dieser Stellung belassen, und ihn

darinnen beobachten (der Versuch wird gemacht). Lehrer. Was bemerken wir? seht mich an, und dann wieder auf euch (der Lehrer nimmt die Stellung noch einmal vor). Bemerkt ihr nicht, daß das Kinn sich herab drückt? Sch. Ja. L. Aber wo fühlt ihr eine Klemmung im Munde — vor- oder rückwärts, oder in der Mitte? Sch. Vorwärts*). L. Ihr habt Recht. Allein laßt uns auch die Stellung deswegen noch einmal näher betrachten, um sie abzuzeichnen. Was fällt uns hier äußerlich in die Augen? — nicht wahr das herabgedrückte Kinn? Sch. Ja. L. Wir wollen dieses nun einmal (indem der Lehrer mit dem Finger von der Lippe um das Kinn fährt) mit einem halben Kreise bezeichnen (C). Aber was ist es, was sich innerlich vorwärts klemmt? Sch. Die Zunge. L. Richtig. Bemerkt ihr aber nicht eben vorwärts eine Krümmung der Zunge? Sch. Ja! L. Wir haben bisher immer die Zunge mit einer senkrechten Linie bezeichnet, auch hier soll es wieder geschehen; allein die Einbeugung wollen wir auch bemerkbar machen, folglich zeichnen wir sie so: (J), und nun wollen wir hieran den halben Kreis setzen, so erhalten wir folgende Figur (J) und wir können nun gib schreiben.

Diese zwei Beispiele werden hoffentlich genügen, um zu beweisen, daß dem sechsjährigen Kinde die Aehnlichkeit zwischen dem Buchstaben und den Mundstellungen unmöglich klar werden kann. Welche erstaunliche Phantasie müßte es besitzen, wenn es die Belehrungen über z und g (und andere Buchstaben) wirklich verstehen wollte. Das Kind wird freilich immer ja sagen, wenn man es fragt, ob eine Mundstellung so oder so ist, und ob man nicht eine gewisse Mundstellung auf diese oder jene Art am besten schriftlich bezeichnen könne; aber Graser irrt, wenn er glaubt, dieses ja sei ein Beweis, daß das Kind Alles verstanden habe, daß ihm Alles klar vor der Seele stehe. Denn der kleine Schüler würde eben so gut ja geantwortet haben, wenn man ihm das gerade Gegentheil vorgesagt und ihn dann aufgefordert hätte, zu sagen, ob es so sei. Versuche kann man damit jeden Tag machen; sie werden meine Ansicht bestätigen. Man kann allerdings auch dem sechsjährigen Kinde vieles einlernen, und es ist möglich, daß ein geduldiger Lehrer demselben auch die Mundstellungen und deren schriftliche Bezeichnung durch Vorsagen einprägt, aber ob der Schüler dabei wirklich etwas denkt, ist eine Frage, die ich im Allgemeinen entschieden mit Nein beantworte. Ich berufe mich dabei auf

*) Wird wohl diese Antwort wirklich mit Bewußtsein gegeben werden?

jeden Elementarlehrer und namentlich auf diejenigen, die den Schreib- und Leseunterricht nach Graser betreiben.

Wenn nun angenommen werden muß, daß die Belehrungen Graser's über den Zusammenhang der Buchstabenformen mit den Mundstellungen und über die Nothwendigkeit der eigenthümlichen Form jedes Lautzeichens den Anfangsschülern nicht klar und verständlich sein könne, so folgt daraus, daß seine Lehrart, nach welcher die Schüler die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen erkennen und schreiben sollen, den Schreibunterricht weder erleichtern noch die geistige Ausbildung des Schülers fördern kann.

Wenn wir bis jetzt aus allgemeinen Gründen das Unhaltbare der Ansichten Graser's über den in Rede stehenden Gegenstand zu zeigen suchten, so wollen wir nun noch auf einige besondere Schwierigkeiten und Mängel seiner Lehrart hinweisen.

1) Die Mundstellungen bei der Hervorbringung der Laute sind oft sehr unbestimmt, wie aus den verschiedenartigen Beschreibungen derselben hervorgeht. Andere Lese- und Taubstummenlehrer beschreiben sie oft ganz anders, als Graser. Da hier fast nur die subjective Ansicht entscheiden kann, so giebt es keinen vollgültigen Grund, aus welchem man eine Angabe der Mundstellungen bei einem gewissen Laute für allein richtig halten sollte. Auf etwas so Schwankendes als die Mundstellungen sind, darf aber der Unterricht nicht gegründet werden.

2) Die Mundstellungen bei einigen Lauten beschreibt Graser falsch. S. 370 heißt es: wenn man die Zunge vorn an die zusammengehaltenen Zähne fest andrückt und nun diese Stellung schnell verläßt und einen Vocal (z. B. u) spricht, so soll das Wort zu hervorkommen. Dies ist aber gerade nicht nöthig; es kann auch das Wort du herauskommen. Auch drückt man, um den Laut z hervorzubringen, die Zähne nicht zusammen. S. 371 wird gesagt, daß man beim Aussprechen des l die Zunge über die Zähne vorlege. Kein Mensch thut dies aber, wenn er l aussprechen will. Eben so unrichtig ist es, wenn S. 375 gesagt wird: um das Wort so herauszubringen, hält man die zwei Reihen der Zähne zusammen, und spricht mit ihrem Oeffnen das o aus. Nach S. 404 sollen, wenn man das b aussprechen will, die zusammengezogenen Lippen einen Kreis bilden.

3) Es ist nicht gut einzusehen, daß bei Lauten, die sehr nahe verwandt sind, doch oft eine so große Verschiedenheit der Mundstellungen Statt finden soll, z. B. bei k und g, bei t und d, bei b und p. Graser hat offenbar nur zu Gunsten seines Systems

die Verschiedenheit der Mundstellungen bei diesen verwandten Lauten so groß dargestellt.

4) Es ist nicht zu begreifen, wie ein Laut, der offenbar aus zwei andern Lauten zusammengesetzt ist, doch eine ganz eigenthümliche Mundstellung haben soll. Hierher gehören z. B. das z, dessen Mundstellung nach Graser oben gegeben worden ist. Dieser Laut ist nichts anderes als ds oder ts. Daher gab es in frühster Zeit auch gar keinen Buchstaben z, sondern er wurde erst später der Bequemlichkeit wegen für ds oder ts angenommen. Die Mundstellungen bei z können also doch unmöglich andere sein, als bei ts, und doch hat Graser so lange gekünstelt, bis er die Form des Buchstaben z herausbrachte (siehe oben).

5) Graser hat sich nicht einmal ganz consequent bleiben können; denn die Form des Buchstaben f von der Mundstellung abzuleiten, ist ihm unmöglich gewesen, wie S. 410 zeigt. Er hat sich daher genöthigt gesehen, diesen Buchstaben den Schülern als willkürlich angenommen zu stellen. Das sch wird gar nicht erwähnt.

6) Die Grasersche Schreiblehrart, sofern sie auf der Abzeichnung der Mundstellungen beruht, kann darum nicht allgemeine Lehrart werden, weil sie zu sehr auf individuellen Ansichten, auf Künsteleien und auf Willkür beruht.

Was bis jetzt gegen Graser erinnert wurde, sollte nur gegen die Ansicht gerichtet sein, nach welcher die Schüler angeleitet werden sollen, durch Beobachtung und Abzeichnung der Mundstellungen die Buchstabenschrift gleichsam neu zu erfinden, nicht aber gegen die ganze Schreib-Leselehrart Graser's. Denn es ist schon oben angedeutet worden, in welchen Punkten ich vollkommen mit Graser einverstanden bin. Ich bin überzeugt, daß Graser auch den Unterricht im Lesen und Schreiben bedeutend gefördert hat, und daß seine Art und Weise, diesen Unterricht zu betreiben, vor allen andern den Vorzug hat, wenn man das als unanwendbar Bezeichnete herausnimmt. Ich will am Schlusse dieses Abschnittes nur noch kurz andeuten, welchen Gang der Elementarlehrer beim Schreib- und Leseunterrichte nach meiner Ansicht zu nehmen hat, wenn er in dem Geiste der Graserschen Methode unterrichten will.

1) Wenn das Kind in die Schule eintritt, so wird der Anfang des Unterrichts nicht mit dem Schreiben und Lesen gemacht, sondern mit der Unterrichtsgymnastik, wie Graser sie verlangt. In dem letzten Cursus dieser Unterrichtsgymnastik ist von der menschlichen Sprache die Rede, und es wird dem kleinen Schü-

ler auf geeignete Weise begreiflich gemacht, daß wir durch die **Sprache** unsere Gedanken, Wünsche ꝛc. Andern am besten mittheilen können, besser als z. B. durch Zeichen.

2) Das Kind wird nun angeleitet, einzusehen, daß wir durch das Sprechen unsere Gedanken und Wünsche nur denen mittheilen können, die **gegenwärtig** sind, nicht aber den **Abwesenden**, und daß hierzu andere Mittel nothwendig gebraucht werden müssen.

3) Mit diesem Mittel, der **Schriftsprache**, wird nun das Kind sogleich auf folgende Art bekannt gemacht. Man erzählt eine passende Geschichte, in welcher der Umstand hervorgehoben werden muß, daß Jemand einem Abwesenden etwas sagen will, z. B. **komm heut zu mir**. Der Schüler wird aufmerksam gemacht, daß diese Rede aus mehreren (4) Theilen (Worten) besteht. Nachdem dieses eingesehen ist, wird jedes Wort einzeln vorgenommen, und dem Kinde gezeigt, daß man den Mund mehrere Mal bewegen muß, um es auszusprechen, oder (was beim Anfangsunterrichte durchaus nichts schadet) daß jedes Wort aus mehrern Lauten bestehe, z. B. das erste Wort kom (die Schärfung des o durch Verdoppelung des m kann hier natürlich noch nicht in Betracht kommen) besteht aus drei Lauten, oder man muß drei verschiedene Bewegungen mit dem Munde machen, um es auszusprechen. Wir wollen nun für den ersten Laut das Zeichen k, für den zweiten das Zeichen o annehmen, und bei diesen Zeichen stets an die gehörigen Laute denken. Schreibt nun die beiden Zeichen neben einander hin. Ihr habt jetzt ko geschrieben, es sollte aber heißen **kom**. Für den dritten Laut wollen wir das Zeichen m nehmen, schreibt es an ko (kom). Ihr habt nun das erste Wort schriftlich bezeichnet, und wenn euer abwesender Freund diese Zeichen sieht, so denkt er sogleich an das Wort kom. Eben so werden die Kinder angeleitet, nach und nach die übrigen Wörter durch die gehörigen Buchstaben zu bezeichnen, und so steht zuletzt der ganze Satz geschrieben da; und wenn man dem Abwesenden das Blatt Papier oder die Schiefertafel, worauf er geschrieben ist, sendet, so weiß er, daß er heute kommen soll. Wenn die Kinder den Satz geschrieben haben, so können sie ihn natürlich auch lesen, und das Lesen wird gleich geübt. Es werden nun dem Kinde viele ähnliche Sätze, die immer das Resultat einer kleinen Geschichte sein müssen, vorgelegt, bis es nach und nach alle Buchstaben schreiben und aussprechen gelernt hat.

Anmerk. 1. Der Gang ist hier nur **angedeutet**, und es ist natürlich, daß diese Andeutungen von dem Lehrer nach **Graser** methodisch verarbeitet werden müssen. Die ersten Sätze, die dem

Kinde vorgelegt werden, müssen kurz und so gewählt sein, daß die Buchstaben leicht nachzubilden sind. Die schwerer nachzubildenden Lautzeichen müssen nach und nach eintreten, und es ist natürlich, daß nicht eher weiter gegangen wird, als bis das Vorgenommene von dem Kinde wirklich gefaßt ist. Auch muß das Dagewesene immer wieder geübt werden. Dies kann unter andern dadurch geschehen, daß der Schüler ein Anfangsbuch in Händen hat, in welchem sich, der Reihe nach, dieselben Sätze befinden, die geschrieben worden sind.

Anmerk. 2. Ehe Graser zu der Schreibschrift übergeht, zeigt er dem Schüler, daß man jedes Wort durch ein willkürliches Zeichen bezeichnen und dadurch Abwesenden seine Gedanken mittheilen könne. Und er führt ihn erst dann zu der Buchstabenschrift, wenn derselbe das Schwierige und Unzulängliche jener Bezeichnungsart eingesehen hat. Mir scheint diese Weitläufigkeit nicht nöthig, da auch ohne sie dem Schüler die Nothwendigkeit der Buchstabenschrift klar wird. Doch kann der Lehrer auch den von Graser bezeichneten längern Weg gehen, wenn er Lust dazu hat.

Anmerk. 3. Dem Schüler erscheinen freilich nach dem angedeuteten Gange die Buchstaben als willkürliche Zeichen; ich glaube aber, daß dies weder den Erfolg des Unterrichts hindern, noch der Geistesbildung des Schülers schädlich sein wird. Bei manchen Buchstaben, wo sich die Sache leicht macht, kann sich der Lehrer übrigens genauer an Graser halten. So läßt sich z. B. dem Kinde sehr leicht aus der Mundstellung bei dem Laute O begreiflich machen, daß man diesen Laut am besten mit einem kleinen Kreise bezeichnen könne. Dies wird aber nur bei sehr wenigen Buchstaben mit Vortheil geschehen können.

Anmerk. 4. Es scheint mir nicht nöthig, den kleinen Schüler bei jedem Laute auf die Mundstellung aufmerksam zu machen. Das Kind kennt ja diese Mundstellungen praktisch. Zeigen wir ja doch dem Kinde auch nicht, welche Bewegungen der Füße und Beine nöthig sind, um zu gehen; oder wie es den Finger bewegen müsse, um zu greifen; oder den Arm, um zu werfen. Nur dann braucht der Lehrer den Schüler auf die Mundstellungen aufmerksam zu machen, wenn dieser einen Laut nicht richtig aussprechen kann.

Ich bin übrigens fest überzeugt, daß es für die ganze Schulbildung von großem Vortheile ist, wenn der Schreib- und Leseunterricht auf die angedeutete Weise betrieben wird, und ich spreche schließlich den Wunsch aus, daß denkende Lehrer nicht lange anstehen mögen, die Grasersche Schreib-Lese-Lehr-

art nach den bezeichneten Modificationen sich anzueignen und in ihren Schulen anzuwenden. Sie werden dieselbe gewiß sehr bald lieb gewinnen.

Im Jahr 1830 gab Herr Fr. Köhler unter dem Titel: „Letzte Begründung des Schreib- und Lese-Unterrichts" (Hannover, Helwing) eine Schrift heraus, in welcher er sich für die modificirte Grasersche Leselehrart erklärt. Wenn ich auch das zu große Selbstvertrauen des Verfassers, das er auf dem Titel und in der Vorrede ausspricht, tadeln muß, indem ich weder durch Graser's Lehrart, noch durch die Modification derselben durch Herrn Köhler die Verhandlungen über den Leseunterricht als völlig abgeschlossen betrachten kann, weil Niemand sagen darf, er habe das Rechte für alle Zeit gefunden; so muß ich doch die Schrift als sehr beachtenswerth anerkennen. In der Vorrede bekennt der Verfasser ausdrücklich: „daß Graser's pädagogische Schriften, namentlich seine Divinität und seine Elementarschule für's Leben, ihm die brauchbarsten Wegweiser auf seiner pädagogischen Laufbahn gewesen sind und ihn aus dem dunkeln und verworrenen Labyrinthe der verschiedenen pädagogischen Systeme zu der heitern Klarheit, Gewißheit und Zuversicht geführt haben, wodurch allein der Beruf eines Lehrers erfreulich und seine Wirksamkeit gedeihlich wird." In dieses offene Bekenntniß werden gewiß noch Viele einstimmen, wenn sie die Graserschen Schriften gründlich studiren und nicht bloß oberflächlich lesen. Von der Graserschen Schreib-Lese-Lehrart sagt Herr Köhler, daß sie dem Ideale am nächsten komme, daß aber bei ihr die Einleitung als zu künstlich und für das Kind nicht geeignet, überflüssig, das Auflösen der Laute und Mundschälle des ganzen Alphabets aus Wörtern vor dem Schreiben unnöthig, die Ansicht Graser's von der Abbildung der Mundstellungen in der Form des Buchstaben zu weit durchgeführt sei, und daß ihr außer der Einfachheit noch die Benennung der Laute und Mundschälle fehle. Man wird sehen, daß, mit Ausnahme des letzten Punktes, die Ansicht des Herrn Köhler über die Grasersche Schreib-Lese-Lehrart ganz mit der meinigen übereinstimmt, obgleich wir Beide unabhängig von einander geprüft haben. Was die Benennung der Laute und Mundschälle betrifft, so hält Herr Köhler sie für wesentlich nothwendig, und er glaubt, daß Graser's Methode dieselbe unabweislich fordere und daß früher oder später Graser selbst oder ein Anderer, von seinem Geiste durchdrungener dies erkannt haben würde. Herr Köhler will aber nicht ganze Klassen von Buchstaben benannt, sondern jedem einzelnen Laute und Schalle einen eigenen Namen gegeben haben. Die einfachen

Stimmlaute a, e, i, o, u, ä, ö, ü sollen die Namen von ihren Lauten behalten; für die Mundschälle (Consonanten) schlägt er folgende Namen vor:

Der Schall des h heißt Hauch.

= = = m = Schmacker oder Klatscher.

= = = b = Paffer.

= = = p = Knaller.

= = = w = gelinder Weher.

= = = v = starker Weher.

= = = f = Blaser.

= = = s = Sumser.

= = = ss = Zischer.

= = = z = Zirper.

= = = sch = Scheucher.

= = = d = Klopfer.

= = = t = Trommeler.

= = = th = Drescher.

= = = n = leiser Klopfer.

= = = l = Laller.

= = = r = Donnerer.

= = = j = Jaer.

= = = g = Gähner.

= = = ch = Lacher.

= = = k = Kakeler.

Ohne mich auf eine Beurtheilung dieser größten Theils sonderbaren Namen selbst einzulassen, bemerke ich nur, daß mir die Nothwendigkeit solcher Namen nicht einleuchtet. Bei dem ersten Schreib- und Leseunterrichte braucht man den Consonanten gar keinen Namen beizulegen, und wer dies doch für nöthig hält, der lasse den Buchstaben ihren gewöhnlichen Namen, welchen das Kind schon von der Mutter lernt.

Am Schlusse dieses Abschnittes sei mir noch vergönnt, einige Bemerkungen über Leselehrarten und über gewisse Ansichten von Leselehrern beizufügen.

Seit Olivier und Stephani anfingen, die Aufmerksamkeit auf den elementarischen Leseunterricht zu lenken, und seit es dem Letztern glückte, eine bessere Lehrart dieses Unterrichtsgegenstandes fast allgemein einzuführen, ist sehr viel über den Anfangsunterricht im Lesen gesprochen und geschrieben worden, so daß es fast scheint, als müßten die Acten darüber geschlossen sein. Aber so wie man noch in vielen Schulen die alte Buchstabirmethode antrifft, so ist auch nicht einmal die Theorie des Leseunterrichts vollkommen auf's

Reine gebracht. Das Buchstabiren scheint zwar beseitigt, und es wird wohl kaum ein Ritter auftreten, der dasselbe in seinem alten Gewande zu vertheidigen wagte; aber es giebt doch auf diesem Gebiete noch viele Gegensätze und Streitpunkte.

Es lassen sich im Allgemeinen 6 verschiedene Partheien in Bezug auf die Leselehrart unterscheiden. Die erste Parthei erklärt die Art, das Lesen zu lehren, für ziemlich gleichgültig, und jeden Streit darüber für unwichtig. Sie sieht das Lesen als eine bloße mechanische Fertigkeit an, die auf die Bildung des Geistes nur geringen Einfluß hat, und giebt zu verstehen, daß man auf jede Weise gut lesen lernen könne; und wenn sie sich dennoch für die Lautirmethode erklärt, so geschieht dies nur darum, weil diese Lehrart schneller zum Ziele führt, als die Buchstabirmethode. Zu dieser Parthei gehören selbst Riemeyer und Schwarz, zwei in der Pädagogik berühmte Männer. Diese Parthei ist offenbar im Irrthume. Obgleich das Lesen den Charakter einer mechanischen Fertigkeit an sich trägt, so kann und soll doch auch der Geist dabei thätig sein, und es läßt sich leicht denken, daß eine Leselehrart den Geist mehr anregt als die andere. Darum sind auch die Untersuchungen über die rechte Lesemethode nicht unwichtig, sondern vielmehr von großer Bedeutung. Es kommt viel darauf an, wie der erste Unterricht des Kindes beschaffen ist. Man denke sich nur lebhaft in die Lage des Kindes, das eben zur Schule geschickt wird. Der Geist der Kinder, wenigstens derer, welche der Volksschule anvertraut werden, ist in der Regel anfangs noch in dichten Nebel gehüllt, den erst der Lehrer allmählig zerstreuen muß. Beginnt nun gleich in der ersten Stunde der Leseunterricht, so wird dieser Nebel verdichtet statt gelichtet; denn das Kind sieht und hört etwas, das weder zu seinem Vorschul-Leben, noch zu den bereits erlangten Anschauungen und Vorstellungen paßt; es wird ihm etwas völlig Fremdes vorgeführt, wofür sich in seinem Geiste kein Anknüpfungspunkt findet. Dieses Fremde kann also auch nicht wirklich in den Geist eindringen und da Licht verbreiten; es bleibt vielmehr dem Kinde fremd und nur etwas Aeußeres, das es allerdings nach und nach mit dem Gedächtnisse ergreift und lernt. Der Leseunterricht darf also nicht der erste Unterricht des eintretenden Kindes sein. Gesetzt aber auch, man ließe diesem Unterrichte zweckmäßige Vorübungen vorausgehen, so ist es doch nicht gleichgültig, wie man das Lesen selbst beibringt. Denn wenn man den kindlichen Geist einigermaßen aus seinem Schlummer geweckt und zum Denken gewöhnt hat, so kann man nun unmöglich den Leseunterricht ganz mechanisch, wie dies beim Buchstabiren geschieht, begin-

nen, es würde sonst derselbe Fall eintreten, auf den wir schon hindeuteten. Der Gegenstand und die Verfahrungsart würden dem Schüler ganz fremd sein, und es würde dadurch demselben das Licht wieder entzogen, das sich vielleicht schon in seinem Geiste verbreitet hatte. Ohne uns jetzt auf weitere Folgerungen einzulassen, so scheint doch hieraus hervorzugehen, daß die Verhandlungen über die rechte Art des ersten Leseunterrichts nicht gleichgültig und unwichtig sind.

Die zweite Parthei besteht aus solchen Männern, welche dem Buchstabiren in einer verbesserten Weise das Wort reden. Es giebt deren jedoch nicht Viele, und ihre Bemühungen sind darum fruchtlos, weil das Buchstabiren an sich durch keine Verbesserung geistiger gemacht werden kann; wenn man auch die Uebungen zweckmäßiger einrichtet und eine Vorbereitung eintreten läßt.

Die dritte Parthei bekennt sich einfach und ohne Vorbehalt zu Stephani's Lautirmethode. Sie ist wohl die zahlreichste, und zerfällt durch manche ganz unwesentliche Verschiedenheiten in mehrere Arten. So geben Manche dem kleinen Leseschüler bloß das Zeichen und den Laut, während Andere ihn auch mit dem Namen des Zeichens sogleich bekannt machen.

Die vierte Parthei bilden diejenigen, welche die Lautirmethode mit der Buchstabirmethode verbinden wollen. Sie lieben halbe Maßregeln und brüsten sich damit, das Neue und das Alte zu verschmelzen. Diese Parthei, welche von manchen Schulbehörden unterstützt wird, weiß nicht recht, was sie will. Sie ist über den Zweck des Unterrichts eben so wenig unterrichtet, als über das Wesen jener Lesemethoden. Ihre Vermittlungssucht stützt sich bloß auf den sonderbaren Wahn, daß das Richtigschreiben durch das Buchstabiren mehr befördert werde, als durch das Lautiren. Daß dieses ein leerer Wahn sei, ist schon von vielen Lehrern dargethan worden, und leuchtet auch Jedem ein, der weiß, worauf es bei dem orthographischen Unterrichte ankommt. Es läßt sich vielmehr mit Grund behaupten, daß das Richtigschreiben durch das Lautiren weit mehr befördert wird, als durch das Buchstabiren. Viele, die sich zu dieser Parthei halten, sprechen die Wörter „Verbindung, Verschmelzung" nach, ohne sich dabei etwas zu denken, und man könnte sie in nicht geringe Verlegenheit setzen, wenn man sie fragte; wie eine solche Verbindung beider Leselehrarten bewerkstelligt werden müsse? *)

---

*) Vor mehreren Jahren kam ich in die Schule eines Elementarlehrers, der, wie er mir sagte, bei dem Leseunterrichte die Buchstabir- und

Die fünfte Parthei besteht aus solchen Lehrern, welche weder von Buchstabiren, noch von Lautiren etwas wissen, sondern gleich mit dem Lesen beginnen wollen. Sie theilt sich in zwei Hauptabarten, deren eine dem Schüler Sylben vorlegt, vorspricht und sie ihn nachsprechen läßt; während die andere ihm gleich ganze Wörter und Sätze giebt. Diese „Syllabir- oder Lesemethode" hat fast dieselben Mängel wie die Buchstabirmethode, indem sie eben auch lediglich auf Gedächtnißmechanismus beruht und in den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes nicht mit Vortheil einzugreifen vermag.

Die sechste Parthei endlich besteht aus denen, welche dem Schreibend-Lesen-Lernen huldigen. Sie ist fortwährend im Wachsen begriffen, es zeigen sich in derselben aber große Verschiedenheiten, indem sich Einige mehr an die Lautirmethode, Andere an die Lesemethode, noch Andere gar an die Buchstabirmethode anschließen. Die Letztern sind die eigentlichen Lancasterianer, die Ersten könnte man, wenn es erlaubt ist Partheinamen zu bilden, Scholzianer nennen, weil der als Schulmann und pädagogischer Schriftsteller so vortheilhaft bekannte Rektor Scholz, früher in Neisse, jetzt Oberlehrer am Seminar in Breslau, die Schreib-Leselehrart

---

die Lautirmethode vereinigt. Ich fand die Sache so: An dem Buchstabenkasten waren die Vokale in Zwischenräumen angesteckt; der Lehrer zeigte darauf den Kindern den Buchstaben s, ließ den Namen desselben sagen und dessen Laut angeben; dann hielt er diesen Consonanten der Reihe nach vor die an dem Lesekasten aufgestellten Grundlaute und ließ lautiren: sa, se, si ꝛc. Endlich wurde dasselbe Pensum auf gewöhnliche Art buchstabirt: es — a — sa; es — e — se ꝛc.

Ein anderer Lehrer, den ich kennen lernte, ließ so buchstabiren, daß die Kinder nicht den Namen, sondern sogleich den Laut jedes Buchstaben einzeln angaben, und dann die zu einer Sylbe gehörigen Lautzeichen noch einmal zusammen aussprachen; nämlich m (nicht Buchstabenname, sondern Laut) — a — ma; ꝛc. Als Grund seines Verfahrens gab dieser Lehrer an, es sei doch gut, die Lautmethode mit der Buchstabirmethode zu vereinigen.

Herr Hofrath Thiersch erzählt im zweiten Theile seiner neuesten Schrift (Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. Stuttgart und Tübingen 1838) S. 54 und 55 von einem Besuche in der Armenschule des Lehrers Rademaker in Amsterdam und beschreibt die Leselehrart, die er da fand, auf folgende Art: „Bei der Anleitung zum Lesen zeichnet oder schreibt der Lehrer die einzelnen Buchstaben an die Tafel; z. B. R., läßt ein Wort sprechen, das mit ihm anfängt, z. B. Rad,

nach dieser Seite hin am besten ausgebildet hat; diejenigen endlich, welche dabei sich mehr an die sogenannte „Lesemethode" anschließen, folgen den Fahnen des ruhmwürdigen Dr. **Graser** in Baireuth, welcher diese Leselehrart so eigenthümlich, so pädagogisch richtig und so consequent dargestellt hat, daß man ihn und seine Anhänger in eine siebente Klasse setzen sollte.

Ich glaube hierdurch die auf dem Felde des elementarischen Leseunterrichts gangbaren verschiedenen Ansichten in der Kürze charakterisirt zu haben. Die dritte und sechste Parthei sind offenbar die stärksten und wichtigsten; die andern nur von sehr untergeordneter Bedeutung, und die Streitigkeiten, welchen man auf diesem Gebiete begegnet, werden auch fast nur zwischen jenen geführt —

Viele Leselehrer sind der Meinung, daß in dem Unterrichte das mechanische und das verständige Lesen zu trennen und auf der ersten Lehrstufe nur das erstere zu berücksichtigen sei. Ich kann dieser Meinung nicht beitreten. Jene beide Arten des Lesens lassen sich wohl im Begriffe scharf trennen, aber diese Trennung auf den wirklichen Unterricht überzutragen, scheint mir nicht pädagogisch zu sein. Die wohlverstandenen Grundsätze des Unterrichts for-

---

macht dann auf die Natur des Lautes zu Anfang aufmerksam und sagt dann den Namen des Buchstaben; er verbindet dann einen andern damit, z. B. B R und verfährt eben so, so daß die Operation sich immer in folgende Fragen auflös't: wie lautet dieser Buchstabe R? und wie heißt er? wie lautet B allein, wie heißt es, wie mit R, mit O, wie heißt es? wie die drei BRO, wie BROD? u. s. w. Wissen die Kinder die Laute und ihre Namen, lernen sie die Zeichen derselben sogleich schreiben, und bei der Geübtheit und Zweckmäßigkeit des Verfahrens ist in 6 Monaten das Lesen mit der ganzen anfangenden Schaar durchgesetzt. Man hat also hier eine zweckmäßige Verbindung der Lautir- und Buchstabir-Methode, jene nur in subsidium beigezogen, und nicht wie ich es gemeiniglich in unsern rheinischen Schulen fand, allein zur Plage der Kinder eingeübt und durchgetrieben, so daß sie an manchen Orten nach drei Jahren, nachdem sie das Lesen durch die Zischer, Schnarrer u. dgl. mühsam gelernt haben, noch nicht z. B. das Wort Vater in seine zwei Sylben trennen und buchstabiren konnten". — Die rheinischen Schulen, von denen das Letzte gilt, müssen sehr schlechte Lehrer haben, wenn drei Jahre nöthig sind zum Erlernen des mechanischen Lesens. Ich kenne Schulen, wo buchstabirt wird, und wo die Schüler in sieben Jahren noch nicht mit einiger Fertigkeit mechanisch lesen lernen. Ein fünfjähriger Knabe lernte von seinem Vater, der in dieser Art des Unterrichts nicht geübt ist, in drei Monaten lesen, obgleich darauf täglich vielleicht kaum eine Viertelstunde verwendet wurde.

fordern, daß jede Kenntniß von dem Kinde mit Bewußtsein aufgefaßt, und daß dem Kinde ohne die dringendste Noth nichts gegeben werde, wobei es sich nichts denken kann. Dem handelt man aber entgegen, wenn man das mechanische Lesen von dem Lesen mit Verstand im Unterrichte so scharf trennt, wie es viele Leselehrer und Verfasser von Fibeln thun. Man führt daher gar viele Autoritäten *) an und sucht durch allerhand Gründe die Richtigkeit jener Ansicht außer Zweifel zu setzen; aber weder jene Autoritäten noch diese Gründe haben meine Ueberzeugung ändern können. Der Hauptgrund, den man dafür anführt, ist folgender:

„Die mannichfaltigen, fast unzähligen Arten von Laut- und Sylbencombinationen und viele damit in Verbindung zu setzende nachhülfliche Uebungen verursachen dem Anfänger im Lesen zahlreiche und bedeutende Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten muß er schlechterdings mit Leichtigkeit besiegen gelernt haben, ehe ihm ein zusammenhängender Lesestoff vorgelegt werden kann. Denn hier würde er jeden Augenblick an Wörter kommen, wo er anstößt, oder über welche er auf gut Glück sich hinweg helfen müßte. Dies würde sein Lesen fehlerhaft, holperig und oft unleidlich machen; er würde immer und immer wieder zu den ersten Elementen zurückgeführt werden müssen, folglich weder je sicher und fertig, noch schön und ausdrucksvoll lesen, noch das Gelesene seinem Inhalte nach gehörig beachten und benutzen lernen. Die Begierde, das Ganze zu übersehen und in den Sinn der Worte einzudringen, würde auch den kleinen Leseschüler verleiten, über das Einzelne nachlässig hinweg zu gehen, sich bei schweren Sylben und Wörtern auf's Rathen zu legen, und selbst bei leichten und bekannten sich mancherlei, nach und nach zur Gewohnheit werdende Unrichtigkeiten, Verwechselungen und Verstümmelungen zu erlauben. Alle diese übeln Folgen werden verhütet, wenn man ihn eine geraume Zeit im Lesen einzelner Wörter übt". Die in diesen Worten angedeuteten Nachtheile, welche aus der Berücksichtigung des Sinnes des Lesestoffs bei den ersten Leseübungen entspringen sollen, finden in der Wirklichkeit nicht Statt, wenn der Lehrer seine Schuldigkeit thut. Die Schwierigkeiten des mechanischen Lesens liegen in dem Zusammenfassen der zu einem Worte gehörigen Laute und

---

*) Z. B. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung 2. Theil S. 106 der 8. Ausgabe), Hamborg (über die Theorie der Lesekunst. Aus dem Dänischen übersetzt von von Gehren. Kopenhagen und Leipzig. 1803. S. 49), Seidenstücker (in der Vorrede zur Eutonia). Dinter (Schulverbesserungsplan).

werden durch vielfache Uebung überwunden. Ist der Schüler erst geübt, die Buchstaben eines Wortes schnell zusammen zu fassen und die ihnen entsprechenden Laute geläufig auf einander folgen zu lassen, so wird er auch Wörter, die ihm noch nie vorkamen, geläufig, ohne Anstoß und Verstümmelung aussprechen können, wenn sie nicht ganz fremdartig klingen. Ist aber das Letztere der Fall, so wird auch der geübteste Leser die Bestandtheile des Wortes genauer, als bei andern Wörtern ins Auge fassen müssen, und das Aussprechen desselben wird anfangs langsamer erfolgen, bis es den Sprachorganen geläufig geworden ist. Ich habe an mir und an Freunden, die sehr fertige Leser waren, diese Erfahrung oft gemacht. Es sind bei einem sehr fremdartig klingenden Worte nicht die Lautverbindungen an sich, welche die Schwierigkeit der Aussprache erzeugen, sondern der ungewohnte Klang des Ganzen. Die Wörter der Muttersprache sind ihrer Aussprache nach durch so vielfache Uebung mit unsern Sprachwerkzeugen gleichsam verschmolzen, daß sie ohne die geringste Schwierigkeit leicht und schnell ausgesprochen werden können. An fremde Wörter müssen sich unsere Organe erst gewöhnen, ehe sie mit derselben Leichtigkeit ausgesprochen werden können, als deutsche. Man kann sich davon sehr leicht überzeugen, wenn man Knaben beobachtet, welche mit dem Erlernen der lateinischen Sprache den Anfang machen. Mögen sie auch die lateinischen Buchstaben noch so gut kennen und deutsche Wörter, die mit solchen Buchstaben geschrieben sind, noch so geläufig lesen, so geht doch das Lesen der lateinischen Wörter anfangs weit langsamer von Statten, als das jener. Die Ursache liegt nicht darin, daß die Lautverbindungen in den lateinischen Wörtern an sich schwerer auszusprechen wären, sondern sie ist lediglich darin zu suchen, daß diese Wörter dem Knaben ihrem Klange und Sinne nach etwas ganz Fremdartiges sind, an das sich sein Ohr und seine Sprachwerkzeuge erst gewöhnen müssen, ehe es ihm möglich wird, das Lateinische geläufiger zu lesen.

Man lasse den Schüler noch so viele fremdartig klingende und schwer auszusprechende Wörter (z. B. Namen aus dem alten Testamente) in der Fibel lesen, es wird später, wenn es vielleicht nach einigen Jahren dieselben Namen in der Bibel selbst lesen soll, sie doch nicht sogleich mit der Geläufigkeit auszusprechen im Stande sein, als deutsche Wörter, deren ganze Form, deren Klang ihm bekannt ist, wenn er sie auch vorher noch gar nicht gelesen haben sollte. Die Schwierigkeiten des mechanischen Lesens müssen nach und nach dadurch gehoben werden, daß der Schüler mit Strenge angehalten wird, die Bestandtheile jedes Wortes genau ins Auge

zu fassen, und daß vielfache Uebung Statt findet. Das erstere ist eben so gut möglich, wenn der erste Lesestoff so gewählt wird, daß das Kind mit dem Gelesenen einen Sinn verbinden kann, als wenn derselbe aus Lautverbindungen ohne Sinn oder aus einzelnen Wörtern besteht. Das Letztere aber, die vielfache Uebung, ist leichter möglich bei Sätzen, weil da eine öftere Wiederkehr derselben Wörter Statt finden kann. Es versteht sich freilich, daß in den ersten Lesestücken schwer auszusprechende Wörter vermieden werden, und daß jeder Satz so oft wiederholt wird, bis das Lesen desselben dem Schüler ganz geläufig geworden ist, wobei man, um zu verhindern, daß die Schüler den Satz aus dem Gedächtnisse hersagen, ohne die einzelnen Wörter ins Auge zu fassen, vorzüglich solche Sätze wählen muß, deren Wörter sich versetzen lassen, ohne daß sie sinnlos werden. Geht der Leselehrer so zu Werke, so ist durchaus nicht zu befürchten, daß das Lesen fehlerhaft, holperig werde und daß der kleine Leseschüler keine Zeit habe, an den Inhalt des Gelesenen zu denken, oder daß derselbe verleitet werde, flüchtig überhin zu sehen, und sich aufs Rathen zu legen. Wenn man, um die bestrittene Ansicht von dem ersten Lesestoffe zu rechtfertigen, etwa noch sagt: „Niemand kann zweien Herren dienen," und, wer Alles überall und an allen Orten leisten will, leistet gewöhnlich nirgend etwas Rechtes, so sind dies allgemeine Redensarten, durch welche gar nichts entschieden wird. Im Leben wie in der Schule muß gar oft ein doppelter Zweck ins Auge gefaßt werden, und wenn man gleich von vornherein Sätze zum Lesestoffe wählt, welche von dem Kinde verstanden werden können, so will man doch in der That nicht Vieles zu gleicher Zeit erreichen. Ich bin ganz der Ansicht von Schwarz und Andern, daß es kein Unglück ist, wenn die Kinder auch nicht immer Alles, was sie hören oder lesen, wirklich verstehen; aber ich glaube auch, daß es unpädagogisch und schädlich ist, wenn man sie Sachen hören oder lesen läßt, bei denen sie sich nichts denken können. Denn dadurch wird doch gewiß die geistige Bildung nicht befördert. Oder sollte es wirklich nützen, wenn man dem Schüler sinnlose Sylben und Namen von Sachen und Personen, von denen es sich noch gar keine Vorstellung machen kann, zum Lesen vorlegt? Das müßte doch ganz wundersam zugehen.

Diejenigen, welche auch im Unterrichte das mechanische Lesen von dem Lesen mit Verstand eben so scharf trennen wollen, als dies im Begriffe geschieht, scheinen zu glauben, die Gegner hätten die Meinung, daß dem Kinde gleich Lesestücke vorgelegt werden sollen, welche von Seiten des Lehrers eine längere Erklärung

nothwendig machen oder von Seiten der Schüler ein anhaltenderes Nachdenken erfordere, wenn sie verstanden werden sollen; und bei dieser Voraussetzung könnte man ihnen nicht Unrecht geben. Aber hiervon kann nach richtigen pädagogischen Grundsätzen gar keine Rede sein; sondern es fragt sich nur, ob der erste Lesestoff so beschaffen sein soll, daß sich das Kind etwas dabei denken kann oder nicht? Der Stoff zu den ersten Uebungen muß stets so gewählt werden, daß das Kind im Stande ist, den Sinn desselben auch ohne weitläufige Erklärung des Lehrers oder ohne längere Ueberlegung zu verstehen, wenn ihm die nothwendige Aufmerksamkeit auf die Buchstaben und deren Formen so viel Raum gestattet, auch darauf zu merken, was es gelesen hat. Die Gaben und Kräfte der Kinder sind hier verschieden. Dem einen macht die Auffassung des Aeußern große Schwierigkeiten und es wird dadurch verhindert, dem Innern, Geistigen seine Aufmerksamkeit einigermaßen zu schenken. Ein anderes Kind überwindet die Schwierigkeiten in Hinsicht des Mechanischen leicht und behält noch Zeit und Kraft übrig, sich mit dem Sinne des Gelesenen zu beschäftigen. Es würde nun eben so thöricht sein, wenn der Lehrer jenes Kind zwingen wollte, das Mechanische und Geistige zugleich ins Auge zu fassen, als wenn er dieses Kind durch die Wahl des Lesestoffes bloß bei dem Mechanischen festhalten wollte. Der Lehrer, welcher mit richtigem pädagogischen Takte zu Werke gehen will, muß beiden Arten von Kindern genügen, und er kann dies dadurch, daß er einen Lesestoff wählt, welcher in die Ideenwelt des Kindes paßt und von diesem ohne Schwierigkeiten verstanden werden kann, wenn auch nicht verstanden werden muß. Der Lehrer kann anfangs, aber nicht lange, das Verstehen den Leseschülern ganz selbst überlassen; aber bald muß er durch eingestreute Fragen und kurze Bemerkungen die Aufmerksamkeit allmählig auf den Sinn des Gelesenen absichtlich hinlenken, damit die Kinder sich nicht an bloß mechanisches Lesen gewöhnen. Denn je länger man das Kind vom Verstehen des Lesestoffes zurückhält, je länger man es Sachen lesen läßt, die es nicht versteht und verstehen kann: desto schwieriger wird es, dasselbe zum Lesen mit Verstand anzuleiten. Die Erfahrung lehrt ja genugsam, daß in einem sehr großen Theile unserer Volksschulen die Kinder zwar fertig lesen können, aber nicht wissen, was sie lesen; und der Grund hiervon liegt unstreitig zum Theil darin, daß der Lehrer versäumte, schon früh den Kindern verständliche Sachen vorzulegen und sie auf den Sinn des Gelesenen aufmerksam zu machen.

Andere Gründe, welche man für Trennung des mechanischen

und verständigen Lesens im Unterrichte anführt, sind von noch weit geringerem Gewichte. Man hat noch gesagt, daß einzelne Wörter nach der Menge und Aehnlichkeit ihrer Bestandtheile und nach Ton und Quantität geordnet werden könnten und daß es dadurch möglich würde, einen durchaus vollständigen und lückenlosen Stufengang zu bilden, welcher von dem Einfachsten und Leichtesten nach und nach zu dem Zusammengesetztesten und Schwersten hinüberführt. Es ist aber sehr die Frage, ob gerade ein solcher lückenloser Stufengang für den bildenden Unterricht wünschenswerth sei. Ich wenigstens könnte diese Frage nicht mit Ja beantworten. Das Vorurtheil ist heute noch zu sehr verbreitet, daß derjenige Lehrgang für einen Gegenstand des Schulunterrichts der beste sei, wobei von den einfachsten Elementen des Gegenstandes aus und nach und nach zu dem Zusammengesetztern übergegangen werde. Kann wohl etwas Gutes herauskommen, wenn man einen Unterrichtsgegenstand für sich allein ins Auge faßt, und bei Aufstellung eines Lehrganges die Individuen, für welche er bestimmt ist, gar nicht berücksichtigt? Sind die ersten Elemente einer Wissenschaft, die einfachsten Begriffe für das Kind stets das Leichteste? Unmöglich! Das, was das Kind bereits kennt, ist das Leichteste und muß den Anfangspunkt jedes Unterrichts bilden. Ein guter, wenn auch nicht gerade lückenloser Stufengang ist möglich, auch wenn man zu den ersten Leseübungen einen Stoff wählt, bei welchem sich die Schüler etwas denken können.

Von gar keiner Bedeutung ist es aber, wenn man anführt, daß bei dem Lesen einzelner Wörter der Schüler vor dem Umherschweifen des Auges bewahrt bleibe, das zu einem nachlässigen und fehlerhaften Lesen führe. Jedes Wort sei nämlich für ihn ein abgeschlossenes Ganze, das mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden in keiner logischen Verbindung stehe. Dieser Mangel des Zusammenhanges mache, daß der Schüler keinen Reiz zu einem übereilten Uebergange von einem zum andern fühle, daß er ungestört seine Aufmerksamkeit auf das eben vor ihm stehende Wort richte. Der aufmerksame und sorgliche Lehrer weiß schon zu verhüten, daß der Schüler flüchtig über die Wörter hingeht, und zu bewirken, daß er jedes Wort genau ansieht. Und wenn auch bei dem Lesen eines Satzes oder einer kurzen Rede der Schüler mehr Reiz findet, schneller von einem Worte zum andern überzugehen, so erhält dadurch auch das Lesen selbst für ihn mehr Reiz. Darauf sollte doch mehr Gewicht gelegt werden. Das Lesen sinnloser Sylben und einzelner, wohl gar ganz fremdartiger Wörter (wie z. B. die biblischen Namen sind) reizt doch gewiß

das Kind nicht sehr an, die Fertigkeit im Lesen sich anzueignen; es ist für dasselbe vielmehr eine Qual, eine Marter, und nicht nur das Lesen, sondern der ganze Schulunterricht kann ihm dadurch leicht verleidet werden. Man höre doch auf, den kleinen Schüler schon in den ersten Wochen seines Schullebens das Lernen zuwider zu machen, indem man ihm unverständliche Dinge vorführt, von denen er gar keine Ahnung haben kann, was sie sind und sollen. Man suche ihm vielmehr den Uebergang aus seinem harmlosen Vorschulleben in das Schulleben leicht und angenehm zu machen, ihm durch den Unterricht selbst Lust und Liebe zum Unterrichte einzuflößen und ihm die Schule zu einem Orte der Freude zu machen.

Wenn der Schüler die Laute und ihre sichtbare Bezeichnung kennen gelernt hat, so muß er sogleich zum Lesen von Wörtern geführt werden. Das Sylbenlesen ist vollkommen unnöthig, da die deutsche Sprache einsylbige Wörter genug hat, die leicht zu lesen sind. Es ist daher gar nicht abzusehen, warum man erst unverständliche Sylben lesen lassen will, bei denen sich das Kind gar nichts denken kann, wodurch also seine Geistesthätigkeit nicht angeregt, vielmehr niedergehalten wird. Also jedenfalls gehe der Lehrer gleich zum Wörterlesen über. Hierbei fragt sich nun, ob man einzelne Wörter zum Lesen vorlegen solle, die unter sich in keinem Zusammenhange stehen, oder ob man gleich die Wörter in Sätzen geben soll. Aus den oben schon angedeuteten Gründen erkläre ich mich für das Letztere. Das Wort erhält für das zarte Kind nur in Verbindung mit andern Wörtern, oder in einem Satze, einen bestimmten deutlichen Sinn; und es macht dem Kinde keine größere Schwierigkeit die Wörter eines Satzes zu lesen, als ihm das Lesen isolirter Wörter macht. Die ersten Sätze müssen nur verständig, d. h. mit sorgfältiger Rücksicht auf die Schwierigkeit der Lautverbindung und auf den Ideenkreis der Kinder gewählt werden.

---

6. Die Elementarschule für's Leben in der Steigerung.

Nachdem in den vorhergehenden Abschnitten von Graser's Unterrichtssystem im Allgemeinen und von seiner Unterrichtsgymnastik und Schreib-Lese-Lehrart im Besondern gesprochen worden ist, bleibt mir nur noch übrig, über die oben unter Nr. 2 genannte Schrift „die Elementarschule für's Leben in der Steigerung" einige Worte zu sagen. Ich werde mich jedoch hier kurz fassen, theils

damit ich nicht zu viel Raum nöthig habe, theils weil diese Schrift geringere Wichtigkeit hat, als „die Elementarschule in ihrer Grundlage.“

Die Einleitung können wir billig überschlagen, da sie nur Klagen darüber enthält, daß des Verfassers Methode und Ansichten von vielen Lehrern nicht recht verstanden worden seien, und daß man häufig geglaubt habe, es handle sich um eine neue Art, das Lesen und Schreiben zu lehren. Auf den Grund dieser Klagen werden nun die in dem ersten Theile ausführlich auseinandergesetzten und begründeten Ansichten und Grundsätze hier noch einmal kurz recapitulirt, um zu zeigen, worauf es der Verfasser eigentlich abgesehen habe. Die mit S. 22 beginnende Schrift selbst hat zwei Hauptabtheilungen, indem zuerst die allgemeinen Bestimmungen der Steigerung, und dann die besondere Anwendung derselben bei jeder Stufe angegeben werden.

An die Spitze der allgemeinen Bestimmungen wird der Satz gestellt: Ein Leben, das durch eigene Einsicht bedingt ist, schließt in sich das Vermögen, seine Bedingungen und Formen zu erkennen. Mit andern Worten ausgedrückt, würde dieser Satz lauten: Da jeder Mensch selbstständig und vernünftig, also nach eigener richtiger Einsicht dem Willen Gottes gemäß leben soll, so muß auch jeder Mensch das Vermögen in sich haben, die Bedingungen und die rechte Art und Weise des Lebens zu erkennen. Dieses Vermögen liegt aber unausgebildet in dem jungen Menschen, und der Unterricht soll es eben ausbilden. Daher können die Lebenskenntnisse nicht von außen kommen, nicht eigentlich gelehrt und gelernt, sondern sie müssen lediglich durch eigene Thätigkeit des Lebendigen errungen werden, und der Lehrer kann dazu nur durch Anreizung und Leitung behülflich sein. Diese Ansicht, die vielleicht Manchem in hohem Grade sonderbar und unrichtig vorkommen wird, ist doch der Sache ganz angemessen. Man muß nur erwägen, daß Graser unter Lebenskenntnissen etwas Anderes versteht als Kenntnisse, die im Leben brauchbar sind. Die letztern liegen allerdings meist außerhalb des Lernenden, und müssen ihm von außen zukommen. Unter Lebenskenntnissen versteht Graser die Einsicht in Alles das, wodurch ein wahrhaft menschliches Leben bedingt ist, die Einsicht in die Art und Weise des wahren Menschenlebens; und er hat hiernach vollkommen Recht, wenn er die obige Behauptung aufstellt. Denn Einsicht kann nie von außen in uns kommen; wir können nur angereizt, angeleitet werden, sie zu erlangen, müssen sie aber durch eigene Geistesthätigkeit gewinnen. Das, was man gewöhnlich

Kenntnisse nennt, begreift Graser mit unter dem Ausdrucke: Bedingungen des Lebens. Diese liegen zum Theil außer dem Menschen*). Ganz richtig folgert Graser hieraus, daß man den jungen Menschen nicht aus sich hinaustreiben, seinen Blick nicht weit und breit in der Außenwelt herumschweifen lassen dürfe, sondern daß man ihn in sich kehren lassen müsse. Hierdurch ist ein Fehler bezeichnet, den man nur zu oft in der Erziehung und im Unterrichte begeht. Man glaubt Wunder, wie zweckmäßig man verfährt, wenn man die Kinder gleich anfangs auf recht viele Dinge in der Außenwelt aufmerksam macht, wenn man ihnen möglichst viele Kenntnisse von den äußeren Dingen beibringt, und bedenkt nicht, daß man der wahren Bildung der Kinder dadurch mehr schadet als nützt. Denn die innere (und das ist doch wohl die wahre) Bildung wird dadurch auf Kosten der äußern vernachlässigt, und während auf diese Art das Gedächtniß angefüllt und höchstens der Verstand gebildet wird, bleibt die Bildung des Gemüths, des Willens und der Vernunft zurück. — Die Lebenskenntnisse zusammen machen nur eine oder — die Lebenskenntniß aus, und zwar auf jeder Stufe der Bildung. Daraus folgt, daß, wenn dem Menschen Lebenskenntnisse gelehrt werden sollen, immer alle zugleich, und zwar in ihrer natürlichen Verbindung gelehrt, aber auch in derselben unnachlässigen Vereinigung im Unterrichte gesteigert werden müssen. Es ist zu bedauern, daß Graser hierüber sich nicht deutlicher ausgesprochen hat. Viele werden sich nicht vorstellen können, wie es möglich sei, die Lebenskenntnisse immer alle zugleich zu lehren, und wie man das Zertheilen der einen Lebenskenntniß in mehrere Unterrichtsgegenstände in der Schule vermeiden könne. Die Ansicht Graser's ist folgende: Auf jeder Stufe des Unterrichts muß von dem Leben in Gemeinschaft ausgegangen und dieses muß, so weit es die Stufe erfordert, in allen seinen Beziehungen und Verhältnissen dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden. Die einzelnen Verhältnisse des Lebens in der Gemeinschaft, welche etwa mit den einzelnen Unterrichtsgegenständen verglichen werden können, werden eins nach dem andern betrachtet, nicht alle gleichzeitig, in besondern Stunden, wie die einzelnen Lehrobjecte bei der gewöhnlichen Anlegung des Schulunterrichts. Ein solcher Gang des Unterrichts ist unstreitig dem gewöhnlichen vorzuziehen, nach welchem in besondern Stunden neben einander oft 8 und mehr verschiedene Unterrichtsgegenstände gelehrt

*) Vgl. das, was schon oben in der Abhandlung: Graser's Erziehungssystem darüber gesagt worden ist.

werden, wodurch Zeit, Kraft und Aufmerksamkeit zersplittert wird. Es muß dabei aber noch bemerkt werden, daß auch nach Graser's Anordnung des Unterrichts manche Gegenstände in besondern Stunden neben einander betrieben werden müssen, nämlich alle diejenigen, bei welchen es nicht mit der bloßen Einsicht gethan, sondern wo auch ein Können erfordert wird, namentlich bei dem Lesen, Rechnen, Schreiben, bei welchen eine Fertigkeit erzielt werden muß. Diese Dinge müssen in besondern Stunden neben einander und neben dem eigentlichen Unterrichte über jedes Lebensverhältniß fortwährend geübt werden, aber auch diese Uebung muß stets mit dem eigentlichen Unterrichte in Verbindung bleiben. Nach dieser Ansicht von der Einheit aller Lebenskenntnisse muß Graser natürlich den Unterschied, der in neuerer Zeit zwischen nothwendigen und gemeinnützigen Kenntnissen gemacht worden ist, verwerfen, weil ihm zufolge alle Lebenskenntnisse nothwendig sind, keine entbehrt werden kann. Eben so erklärlich ist es nun auch, wenn er Schulen, in welchen außer dem Katechismus, dem Lesen, Schreiben und Rechnen gar keine Kenntnisse für's Leben vorkommen, gar nicht geduldet wissen will, da sie die Lebenskenntniß verkürzen und den Religionsunterricht selbst fruchtlos machen. Aber auch die Schulen, in welchen zwar Kenntnisse, die für das Leben brauchbar sind, mitgetheilt, aber nicht als Zweige der einen Lebenskenntniß behandelt werden, kann er nicht für die rechten anerkennen. Sehr wichtig ist der Grundsatz, der S. 31 aufgestellt wird, und der dahin lautet, daß die Steigerung des Unterrichts der Lehrgegenstände nicht am Faden des Systems fortgesponnen werden dürfe, sondern sich lediglich nach dem Gange des sich entwickelnden Lebensvermögens richten müsse. Er steht freilich dem in der Regel befolgten Verfahren bei den Unterrichtsgegenständen entgegen. Man ist gewohnt, jeden Unterrichtsgegenstand logisch und nach seinen wesentlichen Theilen zu zerlegen und den Unterricht über ihn darnach anzuordnen, und man glaubt damit genug gethan zu haben, um dem Schüler die Auffassung desselben zu erleichtern. Dieses Verfahren ist aber unrichtig. Es ist nothwendig, daß bei der Anordnung der einzelnen Zweige des Unterrichts der Zweck des Unterrichts und das sich in dem Kinde entwickelnde Lebensvermögen berücksichtigt werde. Dieses Lebensvermögen entwickelt sich in drei Hauptstufen 1) zum Bewußtsein des Lebens durch sich selbst, was ohne alle äußere absichtliche Einwirkung von selbst vor sich geht, und sich durch den Punkt im Leben ankündigt, wo das Kind das Ich von sich gebraucht; 2) zur Ansicht des Lebens in Gemeinschaft und 3) zur Idee des Urlebens

in Gott. Das Regulativ für den sich steigernden Unterricht liegt in Folgendem: der Lebenstrieb muß so erleuchtet werden, daß der Mensch in jedem Verhältnisse mittelst der Erleuchtung erglüht, sich auch zum wahren menschlichen Handeln und Sein bestimmen muß. Daher muß der Unterricht in jedem Lebensverhältnisse von der Hauptidee des Lebens, nämlich dem menschlichen Leben in der Gemeinschaft ausgehen. Dadurch erscheinen die Kenntnisse des Lebens nie mehr als ein Erwerb oder Eigenthum des Verstandes oder des Gedächtnisses, sondern sie werden ein wirksames Eigenthum des Gemüths, und die Lehrgegenstände erscheinen in einem ganz andern Lichte. — Durch die Kenntnisse des Lebens soll zugleich das Lebensvermögen oder die Lebenskraft erhöht werden; daher müssen Unterricht und Uebung des Lebensvermögens in der Steigerung gleichen Schritt halten. Da nun die Lebenskraft sich als physisch und psychisch darstellt, so folgt hieraus, daß auch körperliche Uebungen in den Kreis des Unterrichts aufgenommen werden müssen; diese können aber für die Volksschule nicht dieselbe sein, als für die Gelehrtenschule. Die psychische Lebenskraft, im Grunde nur eine, wird nach der Stufe ihrer Entwickelung abgetheilt in die der Anschauung, des Verstandes und der Vernunft. Diesen drei Vermögen geht noch die Einbildungskraft zur Seite. Auf diese verschiedenen Vermögen muß die Steigerung des Unterrichts Rücksicht nehmen, jedoch so, daß nie die besondere Stufe scharf abgeschieden wird, weil jene Vermögen im Grunde nur ein einziges ausmachen. Die vorzügliche Uebung der Anschauungskraft umfaßt die drei ersten Lebensverhältnisse (Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk), weil der Schüler in diesen Lebenskreisen immer noch mit eignen Augen sehen kann und sehen soll; die Uebung der Urtheilskraft und des Verstandes fällt besonders den drei folgenden Lebensverhältnissen anheim (Provinz, Staat, deutscher Staatenbund), und die vorzügliche Uebung des Vernunftvermögens würde dann in den drei letzten Lebensverhältnissen (Erdtheil, Erde, Welt) zu befördern sein, die Uebung der Einbildungskraft aber muß auf jeder Unterrichtsstufe berücksichtigt werden. Jeder Unterrichtsgegenstand muß sich zur Uebung des gesammten Seelenvermögens eignen; indessen eignet sich der eine doch mehr zur Uebung dieses, und der andere mehr zur Uebung jenes besondern Seelenvermögens. So ist z. B. Geometrie und Geographie mit Naturgeschichte mehr dazu geeignet, das Anschauungsvermögen zu üben; die Sprachlehre, Rechtslehre und Arithmetik mehr dazu geeignet, Uebungen des Verstandes vorzunehmen; Religion und Sittenlehre aber am vorzüglichsten passend, das Vernunftvermögen

in Thätigkeit zu setzen, und Naturlehre und Geschichte sind die geeignetsten Gegenstände zur Uebung der Einbildungskraft. Indessen darf doch kein Lehrgegenstand isolirt oder ausschließlich zur Uebung eines Seelenvermögens verwendet werden. Es müssen daher in jeder Entwickelungsperiode alle Unterrichtszweige vorkommen, wenn ein wahrer Unterricht für das Leben Statt haben soll.

Dies sind die allgemeinen Bestimmungen der Steigerung des Unterrichts, welche bis S. 50 aufgestellt werden. Sie sind so sehr in der Natur der Sache begründet und des Verfassers Systeme so gemäß, daß nichts weiter zu thun war, als sie auszugsweise mitzutheilen.

Mit S. 50 beginnt nun der praktische Theil, welcher die praktische Anweisung zur Steigerung des Unterrichts enthält. Der Verfasser wählte ganz richtig die Ordnung, daß er von Lebensverhältniß zu Lebensverhältniß fortschreitet. Ausdrücklich verdient hier bemerkt zu werden, daß Graser durch diese praktische Anweisung dem Lehrer nicht die Hände binden, sondern ihm nur im Allgemeinen den Weg zeigen wollte. Er meint nicht, daß in der Schule der Unterricht gerade so betrieben werden solle, wie er ihn hier praktisch darstellt. Er spricht vielmehr S. 53 den Wunsch aus, daß praktische Schulmänner eigene Elementarbücher entwerfen möchten. Bei der Würdigung seiner praktischen Anweisung darf man dies nicht aus dem Auge lassen. Graser ist selbst der Meinung, der Lehrer könne es in der Schule ganz anders machen, wenn er nur die allgemeinen Bestimmungen der Steigerung im Auge behält; ja der tüchtige Lehrer müsse es besser machen, als er hier angegeben habe. Noch bemerkt Graser, daß die Ueberschriften, welche auf einzelne Lehrgegenstände und Wissenschaften hindeuten, nicht sagen sollen, diese Wissenschaften sollten in der Schule gelehrt werden. Diese Bemerkung darf nicht übersehen werden, weil derjenige, welcher nicht in den Geist der Graserschen Methode eingedrungen ist, leicht glauben könnte, es handle sich hier eben so um einzelne Lehrgegenstände, wie bei dem gewöhnlichen Unterrichte. Das erste Lebensverhältniß, die Familie, ist schon in der Schrift Nr. 1. abgehandelt worden, und die praktische Anweisung beginnt daher hier mit dem zweiten Lebensverhältnisse, dem Gemeindeleben. Der Gang, den der Unterricht über dieses Lebensverhältniß nimmt, ist folgender: Unter der Aufschrift Rechts- und Staatslehre wird gezeigt, wie die Idee des Gemeindelebens mit allen seinen Zügen aus dem kindlichen Gemüthe zum anschaulichen Gegenstande hervorzuheben sei. Das Kind lernt das Gemeindeleben in seinem Nutzen und seiner Noth-

wendigkeit nach seinen Bedürfnissen, Rechten und Pflichten kennen. Da aber der Unterricht auf dieser Stufe so anschaulich als möglich sein muß, so hat der Lehrer alle Gemeindebedürfnisse in einer Erzählung so darzustellen, als wenn er eine Geschichte von der Entstehung einer Gemeinde selbst liefern wollte. Der Verfasser zeigt nun praktisch, wie eine solche Erzählung etwa eingerichtet werden könne. An die Darstellung der Gemeindebedürfnisse reiht sich unter der Aufschrift Anthropologie die Kenntniß der physischen und psychischen Natur des Menschen, so weit sie auf dieser Stufe vorkommen darf. Denn der aufkeimende Mensch soll die Nothwendigkeit fühlen lernen, seine Willkür durch die Gemeinde-Verfassung zu zügeln und zu meistern, er soll darum Verbindlichkeiten und Pflichten, Tugenden, Vergehungen und Laster, Schuld, Unwerth und Straffälligkeit, so wie dagegen Werth und Belohnungswürdigkeit kennen lernen. Alle diese Kenntnisse aber beruhen auf der Kenntniß der menschlichen Seele als — Geist, oder des Vermögens des Verstandes und Willens, und diese nähere Kenntniß auf der nähern Kenntniß der Sinnesorgane als Medien oder Instrumente für den Geist. Der Uebergang von dem vorigen zu diesem Zweige des Unterrichts wird gemacht durch Betrachtung des Gemeindegerichts. Nachdem nun so eine anschauliche und darum lebendige Kenntniß der Gemeindeverfassung in der Seele des Schülers begründet, und damit auch der Gemeindesinn als die Wurzel des Sinnes für Menschenwohl erzeugt worden ist, so ist der Grund zum Sinne für das Reich Gottes gelegt, und es tritt nun der Religionsunterricht ein. Die biblische Geschichte, besonders die Geschichte Jesu, bietet den Lehrstoff dar. An den Religionsunterricht reiht sich sodann die Topographie, begleitet von Geometrie und Rechnen, und daran die Naturlehre. Es folgt nun die Sprachlehre als die beste Logik und als das geeignetste Bildungsmittel zur Wahrheit. Die Bildung für Gerechtigkeit wird befördert durch geschichtliche Darstellungen von besondern und auffallenden Beweisen der gehandhabten Gerechtigkeit und durch Uebung des Urtheilsvermögens im Rechtsprechen. Für Liebe und Schönheit aber wird das Kind gebildet durch passende Sprüche (auch Bibelsprüche) und geeignete Lieder und Gedichte, so wie durch Hinweisung auf die Schönheiten der Natur, endlich durch Unterricht im Zeichnen und in der Musik (Singen).

Da der Unterricht auf der dritten und vierten Stufe einen ähnlichen Gang nimmt, und hier absichtlich keine ausführlichere Darstellung gegeben werden soll, so übergehe ich diese Stufen ganz, und füge nur, um Mißverständnisse zu verhüten, die Bemerkung

bei, daß dem Kinde in der Volksschule nicht die Kenntniß der Gemeindeverhältnisse angeeignet werden soll, die einst dem Feiertagsschüler oder gar dem Erwachsenen nöthig ist. Die Schule soll es nur darauf anlegen, daß der Schüler von allem, was in der Gemeinde sein Auge sieht, oder sein Ohr vernimmt, einen solchen Begriff erhält, der auf seinen Verstand und sein Gemüth gleich wohlthätig einwirkt. Auch kann natürlich von dem Elementarschüler noch nicht der Bürger- und Gemeindesinn gefordert werden, wie von dem Erwachsenen, aber den Grund zu ihm soll der Schulunterricht legen.

Der zweite Theil der Elementarschule für's Leben scheint die Freunde der Graserschen Unterrichtsmethode nicht in dem Grade befriedigt zu haben, als der erste Theil. Der Grund hiervon scheint mir theils in den Erwartungen zu liegen, die man sich von ihm machte, die aber Graser nicht erfüllen wollte; theils in der Darstellung, welche in diesem zweiten Theile befolgt worden ist. Die mit Graser's Methode bekannten Lehrer erwarteten eine solche praktische Darstellung des Unterrichts, die sie als Grundlage und Leitfaden in der Schule brauchen könnten; der Verfasser wollte aber nur im Allgemeinen Winke und Andeutungen geben, wie der Unterricht, seiner Idee gemäß, zu steigern sei; also nicht einen wirklichen Leitfaden für den Unterricht. Er verlangt vielmehr von jedem Lehrer, daß er nun nach den gegebenen Andeutungen den Unterricht selbst ordne. Es wird hiermit freilich eine Anforderung gestellt, der nur wenige Lehrer wirklich genügen können; denn auch dem bessern und tüchtigern wird es nicht leicht werden, nun selbst den Unterricht anzulegen und praktisch durchzuführen. Zum Theil liegt aber auch die Schuld an dem Verfasser selbst. Dieser Theil gewährt keine klare Uebersicht des Unterrichtsganges; die Winke, in Betreff der einzelnen Zweige des Lebensunterrichts, sind nicht selten unzulänglich; die Ordnung, in welcher dieselben auf einander folgen, läßt Vieles zu wünschen übrig, und endlich ist gar nichts über die Anordnung des Unterrichts in der Schule gesagt, so daß die wirkliche Einführung des Lebensunterrichts vielen Lehrern dadurch erschwert wird. Obgleich Graser deutlich sagt, daß die Sonderung der einzelnen Zweige des Lebensunterrichts und die dabei gebrauchten Ueberschriften nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände hindeuten sollen, so ist es doch bei dem Mangel an übersichtlicher Ordnung und bei den unzureichenden Andeutungen kaum zu vermeiden, daß viele Lehrer durch die Darstellung in der Schrift zu dem Glauben bewogen werden, die aufgeführten Gegenstände seien nicht nach einander, sondern neben einander durchzu-

Christenthum zum Zwecke hat, und möge den Fürsten und ihren Räthen die Elementarschule in der Wirklichkeit so dargestellt werden, daß sie aus ihr die Beförderung ihrer Zwecke hervorgehen sehen! Dann werden sie selbige aber auch der erwünschten Aufmerksamkeit, Achtung und Unterstützung würdigen; denn der Staat wird sich in der Schule immer selbst wieder gebären."

VIII.

Was ist die Aufgabe der Gymnasien?



VIII.

Was ist die Aufgabe der Gymnasien?

darein gesetzt, die Schüler in die Vergangenheit einzuführen, um in der Weisheit der alten Völker sich zu üben, und mit den Schätzen derselben in Kunst und Wissenschaft vertraut zu werden.*) Auf diese Weise würde der Humanismus im strengsten Sinne des Wortes das Wesen der Gymnasialbildung ausmachen, die alten Sprachen mit der ganzen Alterthumskunde würden als die alleinigen Unterrichtsgegenstände angesehen, dagegen die Mathematik und die Wissenschaften gänzlich aus dem Gymnasialunterrichte ausgeschlossen oder doch als unbedeutende Nebendinge behandelt werden müssen. Denn es würde sich dann in den Gymnasien nur darum handeln, den Schülern die Vergangenheit aufzuschließen, sie zu befähigen, die Weisheit der alten Völker zu studiren, und sie mit allen Mitteln auszurüsten, um die Schätze des Alterthums aus der Tiefe der Vergangenheit auszugraben.

Doch ich kann mich mit der Ansicht von dem Berufe des Gelehrten, wie er vorhin nach den beiden genannten Männern angegeben wurde, nicht befreunden. Denn wenn sie richtig wäre, so müßte man alle diejenigen Männer, welche nicht den historischen Wissenschaften (im weitern Sinne), sondern dem tiefern Studium der philosophischen sich widmen, von dem Gelehrtenstande ausschließen. Ein tüchtiger, wissenschaftlicher Philosoph, der sich seiner Wissenschaft allein hingiebt, ist aber immer auch zu den Gelehrten gerechnet worden, und eine Beschränkung des Namens Gelehrter auf Männer von bloß historisch-wissenschaftlicher Bildung widerstrebt durchaus dem Sprachgebrauche ebenso, wie dem Gefühle. In der Zeit, aus welcher der Name Gelehrter sich herschreibt, wollte man gewiß alle diejenigen bezeichnen, welche ihre ganze Kraft den Wissenschaften, den theoretischen Studien, widmeten; aber die Wissenschaften ruhten damals allerdings ganz auf historischem Boden. Vom Philosophiren über Natur und Gegenwart ganz abstrahirend, suchte man nur zu erforschen, was im Alterthume gedacht und gefunden worden war, um die Gegenwart darauf zu gründen. Daher mag es kommen, daß man den Beruf des Gelehrten auch jetzt noch nur darin sieht, das Treffliche des Alterthums aufzusuchen, und an der Hand der Geschichte in die Wissenschaft einzudringen. Nach meiner Ansicht sollte man alle diejenigen Männer Gelehrte nennen, welche ihre ganze Thätigkeit auf die Erforschung der wissenschaftlichen Wahrheit überhaupt richten (mag dies nun auf geschichtlichem oder philosophischem Wege geschehen), ohne daß sie

*) Sause, a. a. O. S. 93.

selbst immer die gefundene Wahrheit für die Anwendung im Leben verarbeiten.

Doch ich will dies jetzt auf sich beruhen lassen, um nicht einen Wortstreit weiter auszuspinnen, der am Ende doch nur auf willkürlicher Annahme beruht; ich will vielmehr mich zu der in Rede stehenden Sache selbst wenden.

Wenn, nach der Annahme von Schwarz und Sause, nur derjenige ein Gelehrter ist, dessen wissenschaftliche Bildung durchaus historisch ist, und der es also ausschließlich mit Erforschung der Vergangenheit zu thun hat, so kann man unmöglich unsere Gymnasien Gelehrtenschulen nennen. Denn wie viele junge Leute finden sich denn in diesen Anstalten, welche sich den Wissenschaften ausschließlich zu widmen, oder es sich zum Lebensberufe zu machen gedenken, das Treffliche der Vergangenheit zu erforschen? Ist nicht die bei weitem größere Zahl dazu bestimmt, einst in praktische Verhältnisse des Lebens einzutreten, und dem Staate als Aerzte, Rechtsgelehrte, Geistliche, Lehrer ihre Dienste zu widmen? Man zähle doch nur diejenigen unter den Schülern eines Gymnasiums, welche später Gelehrte im Sinne von Schwarz und Sause werden, und man wird gewiß finden, daß sie kaum den zehnten Theil der Schülerzahl ausmachen. Die übrigen neun Zehntel beschäftigen sich künftig als Beamte des Staats und der Kirche mit der Gegenwart und mit der Bearbeitung und Anwendung der wissenschaftlichen Wahrheit für das Leben.

Es geht wohl hieraus deutlich genug hervor, daß man die Gymnasien nicht als eigentliche Gelehrtenschulen ansehen darf, und daß es ganz irrig ist, wenn man mit Schwarz die Aufgabe der Gymnasien auf den Begriff eines Gelehrten gründen will. Nicht einmal dann kann man sagen, das Gymnasium ist für die Bildung der Gelehrten bestimmt, wenn man diesen Namen in dem von mir angegebenen Sinne nimmt; denn der Wissenschaft, den theoretischen Studien überhaupt wollen sich nur immer wenige Gymnasialschüler widmen.

Sause hat dies wohl gefühlt; denn er fordert für die Gelehrten und die künftigen Beamten des Staats gesonderte Schulen. Die für die letztern nennt er Beamtenschulen. Diese Forderung ist ganz folgerichtig, sobald es gewiß ist, daß die Gymnasien Bildungsanstalten für künftige Gelehrte sind, weil man dann die Vorbildung der künftigen Beamten ihnen nicht anvertrauen könnte; genauer betrachtet ist sie aber durchaus falsch. Denn zuerst bedarf der Gelehrte im eigentlichen Sinne gar keiner eigenthümlichen Vorbildung, die von der Vorbildung der (höhern)

Staatsbeamten verschieden wäre. Beide, der Gelehrte und der Staatsbeamte, gehen während der Zeit ihrer Vorbildung denselben Weg; sie wollen und müssen sich zu dem Studium der Wissenschaften befähigen; erst später, nach der Zeit ihrer Vorbildung schlagen sie verschiedene Richtungen ein. Derjenige, welcher sich dem Staatsdienste widmen will, sei es als Arzt, Richter, Geistlicher oder Lehrer, dringt in die besondere Wissenschaft, der er sich hingiebt, nur bis zu einem gewissen Grade ein; er faßt nicht vorzugsweise ihre theoretische, sondern vielmehr ganz besonders ihre praktische Seite ins Auge; er macht sich weniger die Erforschung der wissenschaftlichen Wahrheit durch alle zu Gebote stehenden Mittel, als vielmehr deren Verarbeitung für die Gegenwart und Anwendung im Leben zur Aufgabe. Derjenige aber, der als eigentlicher Gelehrter wirken will, dringt so tief in seine Wissenschaft ein, als es bei den vorhandenen Mitteln nur irgend möglich ist; er forscht nach wissenschaftlicher Wahrheit als solcher, ohne sich gerade um ihre Anwendung im Leben zu kümmern. Allerdings stehen in der Wirklichkeit der Gelehrte und der Beamte (z. B. der gelehrte Theolog und der Prediger) sich nicht immer so schroff gegenüber, und es giebt Gelehrte, die zugleich tüchtige Beamte, oder Beamte, die gleicherweise gründliche Gelehrte sind, in denen sich also das Streben in die Tiefen der Wissenschaft, und das Streben, die Wissenschaft für das zu Leben verarbeiten, vereinigt; aber dies kann natürlich gegen die Richtigkeit meiner Ansicht nicht sprechen, da in der Idee die Sphäre des Gelehrten von der des Beamten doch immer scharf geschieden bleibt. Diese Trennung tritt aber, wie oben erwähnt wurde, erst später ein, erst dann, wenn das Studium einer besondern Wissenschaft schon begonnen hat.

Allerdings bedarf derjenige, welcher als Gelehrter sich ganz in die Tiefen der Wissenschaft versenken will, zum Theil ausgedehntere Sprachkenntnisse und einen höhern Grad philosophischer Bildung; aber es wird dadurch doch das Bedürfniß einer gesonderten und eigenthümlichen Vorbildung nicht begründet. Denn, wenn er nur durch den Gymnasialunterricht überhaupt zum Studium der Wissenschaften sich befähigt hat, so wird er sich dann auf der Universität, sobald er sich für den eigentlichen Gelehrtenstand entscheidet, leicht noch in den Besitz der besondern Mittel setzen können, welche er nöthig hat, um seiner Wissenschaft als Gelehrter mächtig zu werden.

Eine eigenthümliche Vorbildung durch Schulanstalten vor der Universität ist also für den Gelehrten nicht nothwendig, sie würde aber, auch wenn sie erforderlich sein sollte, nicht durch öffent-

liche, auf Kosten des Staates errichtete Schulen erzielt werden können. Die Zahl derjenigen, welche später Glieder des Gelehrtenstandes werden, ist äußerst gering, daß man unmöglich ihretwegen eigene Schulanstalten errichten dürfte; und es kann ja auch Niemand im Voraus mit Bestimmtheit vorherwissen, ob er künftig fähig oder geneigt sein wird, ein Gelehrter zu werden. Nur dann erst kann sich Jemand dafür entscheiden, wenn er eine besondere Wissenschaft bis zu einem gewissen Grade kennen gelernt hat; denn dann erst zeigt es sich, ob ihn das theoretische Studium derselben vorzugsweise anzieht, und ob seine Kräfte dazu ausreichen. Eine Entscheidung für das Studium der Wissenschaft überhaupt ist natürlich weit leichter, da sich Neigung und Fähigkeit hierzu früher kund geben.

Endlich muß ich auch deshalb gegen besondere Schulanstalten für künftige Gelehrte und künftige Staatsbeamten mich erklären, weil dadurch die Wissenschaft und das Leben, die bei uns schon zu sehr geschieden sind, immer mehr sich trennen und immer schroffer einander entgegentreten würden. Allerdings muß es auch Männer geben, die ihre Thätigkeit weniger auf das praktische Leben, sondern vorzugsweise auf die Wissenschaft an sich richten; welche die wissenschaftliche Wahrheit aufsuchen, deren Geltendmachung in den Lebensverhältnissen aber mehr Andern überlassen. Dagegen muß aber auch die Vereinigung der Wissenschaft mit dem Leben auf alle mögliche Art erleichtert werden; denn die Wissenschaft ohne Beziehung auf das Leben ist todt und nichts als geistiger Luxus. Dies kann aber nur dadurch auf die vortheilhafteste Weise geschehen, daß man es den Beamten des Staates erleichtert, neben ihrer praktischen Thätigkeit auch theoretische Studien zu betreiben, oder darauf hinwirkt, daß die Gelehrten zugleich als Staatsbeamten thätig sind. Gesonderte Schulanstalten für Gelehrte und Beamte würden dies aber, wenn auch nicht ganz unmöglich machen, doch sehr erschweren, und der Trennung der Wissenschaft vom Leben würde dadurch nur mehr Vorschub geleistet.

Diese Bemerkungen werden es hoffentlich als unthunlich herausgestellt haben, die Gymnasien auf die Vorbildung des eigentlichen Gelehrtenstandes zu beschränken, und neben ihnen noch besondere Vorbildungsanstalten für künftige Staatsbeamte zu errichten. Wenn aber, wie bisher, in den Gymnasien alle die, welche sich den Wissenschaften überhaupt widmen wollen, sie mögen nun später der theoretischen, oder der praktischen Richtung folgen, vorgebildet werden sollen, so ist klar, daß man, um die Aufgabe dieser Bildungsanstalten aufzufinden, nicht von der Idee des ei-

gentlichen Gelehrten ausgehen dürfe. Aber eben so wenig scheint es uns richtig, wenn man das Wesen der Gymnasien aus dem Begriffe des Gelehrten und des (wissenschaftlich gebildeten) Staatsbeamten ableiten wollte. Denn es würde hierbei vorausgesetzt, daß die Gymnasien nicht allgemeine Bildungsanstalten, sondern Berufsschulen sind, was jedenfalls zuvor bewiesen werden müßte. Daß sie es seien, kann man weder aus der Erfahrung, noch daraus ableiten, daß wirklich die künftigen Gelehrten und Staatsbeamten in ihnen für ihren einstigen Beruf vorbereitet werden. Was die Erfahrung betrifft, so lehrt sie hinlänglich, daß in den Gymnasien Viele gebildet werden, die weder dem Gelehrtenstande, noch dem höhern Staatsdienste, sondern andern Berufsarten sich widmen; und wenn in ihnen auch Gelehrte und Beamte ihre Vorbildung erhalten, so folgt hieraus doch nicht, daß nur diese hinein gehören.

Wie sollte man auch zu einem unbestrittenen Resultate über das Wesen der Gymnasien kommen, wenn man nur die Bildungsbedürfnisse der Individuen, welche gewöhnlich in solchen Anstalten sich finden, im Auge haben wollte? Der Gelehrte im eigentlichen Sinne hat, wenn man ihn für sich allein betrachtet, unstreitig andere Bildungsbedürfnisse, als der künftige Prediger, und dieser wieder andere als der practische Arzt. Wie will man nun die verschiedenartigen Bildungsinteressen vereinigen? Wird man sich nicht der Gefahr aussetzen, dem Arzte z. B. etwas aufzubürden, was er für seinen Beruf nicht bedarf, weil es gerade für den Gelehrten nützlich und nothwendig ist? Oder wird man nicht vielleicht dem künftigen Prediger ein Bildungsmittel entziehen, wenn man die Sphäre des künftigen practischen Juristen bei der Anlegung von Gymnasialunterrichtsplänen ins Auge faßt?

Die Mannichfaltigkeit der Lehrpläne in den Gymnasien der verschiedenen deutschen Staaten, und der Wechsel derselben, der in einigen von ihnen in neuerer Zeit bemerklich geworden ist, hat lediglich seinen Grund darin, daß man im Voraus als gewiß annahm, das Gymnasium solle eine Vorbildungsanstalt für gewisse Stände sein. Man sah bald die alten Sprachen für das ausschließliche Bildungsmittel an, bald brachte man auch Realien auf den Lectionsplan, bald forderte man überhaupt eine höher gesteigerte formale Bildung, je nachdem man das Gymnasium für eine Schule entweder für Philologen, oder für Staatsbeamte, oder für Gelehrte im weitern Sinne des Wortes halten zu müssen glaubte.

Wenn man über das Wesen der Gymnasialbildungsanstalten ins Klare kommen will, so darf nicht von dem ausgegangen wer-

den, was sie jetzt hier oder da sind, wofür sie hier und da gelten; sondern es muß eben erst aufgesucht werden, was sie sein sollen. Dies kann nur dadurch geschehen, daß man weiter zurückgeht, bis auf den Punkt, von welchem aus das ganze System der Schulen entwickelt werden muß. Dieser Punkt ist das Leben im Staate, aus welchem sich die Bildungsbedürfnisse ergeben. Sause hat dies allerdings gefühlt; er scheint diesen Anfangspunkt aber zu einseitig aufgefaßt zu haben.

Das Leben im Staate, in welchem sich das Menschenleben nur darstellen soll, erfordert von Allen, welche daran Theil nehmen, einen gewissen Grad geistiger Bildung, damit jeder Staatsbürger die Stelle, welche Gott ihm in dem gemeinschaftlichen Lebensverbande angewiesen hat, ausfüllen und seinen gesellschaftlichen Pflichten genügen könne. Aber nicht alle Staatsbürger können und dürfen in Hinsicht der Bildung auf gleicher Stufe stehen; sie brauchen es auch nicht. Sie können es nicht, weil die Gaben und Kräfte des Geistes und die Mittel, zur Bildung zu gelangen, verschieden sind; sie brauchen es nicht, weil nicht Jeder dieselben Geschäfte und Pflichten im Staatsverbande hat; sie dürfen es nicht, weil Gleichheit der Bildungsstufe auch gleichartige Beschäftigung und gleichen Rang aller Bürger nothwendig machen würde. Ich darf hier wohl die in der menschlichen Natur und in den gesellschaftlichen Verhältnissen selbst begründete Nothwendigkeit der verschiedenen Stände als ausgemacht voraussetzen; aber aus dieser Verschiedenheit folgt unmittelbar auch die Nothwendigkeit verschiedener Grade von Bildung.

So wie sich in dem Menschen Geist und Materie vereinigen, so tritt auch in dem Staate, als einer Vereinigung von Menschen zur Erreichung ihrer Lebensbestimmung, ein geistiges und materielles Leben hervor. Ein großer — der größte — Theil der Staatsbürger muß seine Thätigkeit vorzugsweise dem Materiellen zuwenden, indem er die Bedingungen des sinnlichen Lebens durch Kultivirung des Bodens, durch Verarbeitung, Verschönerung und Verbreitung der Naturerzeugnisse schafft und erhält. Die physische Kraft, geregelt und geleitet durch den Geist, ist hier die Hauptsache. Aber das Staatsleben kann nicht bloß auf materiellen Bedingungen beruhen, da es ja von Menschen gebildet wird, also von Wesen, die außer dem Körper auch noch eine vernünftige Seele besitzen; es muß nothwendig auch ein geistiges Princip den Staat beseelen, oder der andere — kleinere — Theil der Staatsbürger muß seine Thätigkeit hauptsächlich auf die geistigen Interessen richten, und die geistigen Bedingungen, unter welchen ein

Zusammenleben von Menschen im Staate allein möglich wird, schaffen und sichern. Es giebt demnach zwei Hauptstände im Staate. Während der eine durch seine physische Kraft und durch seine auf die materiellen Interessen gerichtete Thätigkeit das Leben im Staate von seiner physischen Seite sichert, sorgt der andere dafür, daß die geistigen Interessen gewahrt, daß die materiellen Thätigkeiten geordnet und geregelt werden, daß alle Theile des Staatslebens in das rechte Verhältniß zu einander treten. Der eine handelt vorzugsweise im Leben, der andere denkt über das Leben und gestaltet dasselbe.

Die verschiedene Sphäre, in welcher die beiden Hauptstände sich bewegen, macht auch einen verschiedenen Grad von Bildung für beide nothwendig. Der Stand, dessen Kräfte sich mehr in materieller Thätigkeit äußern, bedarf keiner so hohen Bildung, wie der andere Stand; ja sie würde ihm in seiner Thätigkeit nur hinderlich sein, weil sie ihm die Beschäftigung mit der Materie, die Kultur des Bodens und die Verarbeitung der Naturerzeugnisse nur verleiden, weil sie ihn vom Handeln im practischen Leben abwenden und zur Speculation über das Leben hinführen müßte. Seine Bildung muß sich stets an das wirkliche Leben anschließen; seine Kräfte müssen in Bezug auf die verschiedenen Lebensverhältnisse geübt sein; er muß die Natur, ihre Kräfte und Wirkungen kennen, aber nur so weit braucht er sie zu kennen, als die Anwendung für das Leben es erfordert; der Mensch und seine Verhältnisse dürfen ihm nicht unbekannt bleiben, aber eine practische Bekanntschaft reicht für ihn aus; das Göttliche muß sich ihm in der Religion aufschließen, aber nur als einfacher, auf göttliche Offenbarung gestützter und vom Lichte der Vernunft erhellter Glaube, und es ist nicht nöthig, daß er darüber speculirt.

Ganz andere geistige Bedürfnisse hat aber der andere Hauptstand im Staate. Da er nicht bloß im Leben handeln, sondern das Leben gestalten, da er nicht bloß die Materie bearbeiten, sondern die Gesetze und Regeln dafür auffinden und begründen, da er nicht allein die Lebensverhältnisse der Wirklichkeit, sondern auch der Idee nach kennen soll; so ist es wohl natürlich, daß für ihn ein größeres Maaß geistiger Bildung erforderlich ist. Zwar sind es dieselben Gegenstände, auf welche er seine geistige Kraft zu richten hat, nämlich Natur, Mensch, Gott — oder das Leben überhaupt —; aber die Art und Weise, wie er diese Gegenstände mit seinem Geiste erfaßt, ist eine andere, höhere. Ihm kann nicht eine practische Kenntniß der Natur, ihrer Kräfte und Erscheinungen für das gewöhnliche Leben genügen; er muß vielmehr in die Tiefen der Natur

einzubringen, die Urkräfte und Urgesetze zu erforschen, die Erscheinungen und Wirkungen in der Natur auf ihre Ursachen zurückzuführen und allgemeine Regeln für sie aufzufinden suchen. Eine gewöhnliche Kenntniß des Menschen und der menschlichen Verhältnisse reicht für ihn nicht aus; denn er soll ja das Menschenleben ordnen und regeln, nicht bloß mit Menschen leben und in menschlichen Verhältnissen sich bewegen; daher muß er tiefer eindringen in die Natur des Menschen; er muß sich seine Bestimmung klar zu machen suchen; er muß das menschliche Leben in der Idee ergreifen, um die Wirklichkeit darnach gestalten zu können. Endlich bedarf er auch einer tiefern Einsicht in die Religion und in die sittlichen Grundsätze, damit er theils die religiöse Ueberzeugung der Glieder des andern Standes hervorrufen und befestigen, und sie durch Belehrung zu einem wahrhaft christlichen Leben führen, theils selbst als Muster christlichen Glaubens und christlicher Tugend denen des niedern Standes vorleuchten könne.

Wir haben demnach im Allgemeinen zweierlei Arten von Schulen im Staate nöthig, nämlich Schulen für das Volk und Schulen für die Höheren. In jedem der beiden Hauptstände aber zeigen sich wieder verschiedenartige Richtungen, und jeder zerfällt daher in mehrere Abtheilungen, die sich durch die Art ihrer Thätigkeit von einander unterscheiden. Während ein Theil der Glieder des einen Standes den Boden bebaut, um der Erde Erzeugnisse abzugewinnen, ist ein anderer beschäftigt, die Naturerzeugnisse zu verarbeiten; ein dritter, die rohen Stoffe durch die Kunst in einem höhern Grade zu veredeln; ein vierter die Verbreitung der Natur- und Kunstproducte zu befördern u. s. w. und in jeder Hauptabtheilung erhält die Thätigkeit wiederum verschiedenartige Richtungen auf das Besondere und Einzelne. Es ergiebt sich hieraus auch eine Verschiedenartigkeit der Bildungsbedürfnisse für die Glieder dieses Standes. Denn der Landmann bedarf begreiflicher Weise keines so hohen Grades geistiger Bildung, als der Bürger, und dieser wiederum nicht, als der Künstler oder der Kaufmann. Nun kann zwar der öffentliche Unterricht nicht die besondern Bedürfnisse der Individuen berücksichtigen, denn dies würde weder nothwendig, noch ausführbar sein; aber die Bedürfnisse ganzer Klassen, z. B. des Bauern-, Bürgerstandes, der Kaufleute u. s. w., muß er ins Auge fassen, um ihnen einen Grad von Lebensbildung zu geben, wie ihre Verhältnisse ihn erfordern. So verschiedenartig aber die Bildungsbedürfnisse des zweiten Standes (wir wollen ihn, weil er die bei weitem größte Menge der Staatsbürger in sich schließt, das Volk nennen, mit welcher Benennung wir aber hier keinen

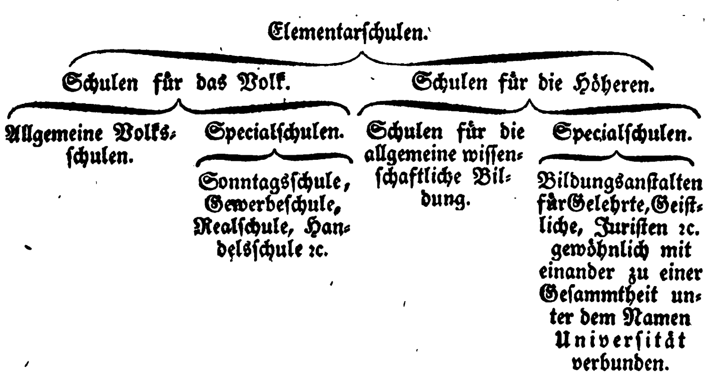
irgend nachtheiligen Nebenbegriff verbinden) sind, wenn man die sich in ihm zeigenden, von einander abweichenden Hauptrichtungen ins Auge faßt, so ist doch für Alle Kenntniß des Lebens und Ausbildung der Seelenkräfte bis zu einem gewissen Grade nothwendig. Diesen Grad muß erst Jeder erlangt haben, bis er für ein besonderes Lebensverhältniß sich weiter ausbilden kann. Wir bedürfen daher in einem Staate zuerst allgemeiner Volksschulen, in welchen in dem unterrichtet wird, was Jeder im Volke bedarf, um in der Staatsgesellschaft ein wahrhaft menschliches Leben führen zu können. Für diejenigen Klassen des Volkes nun, denen der niedrigste Grad geistiger Ausbildung im Allgemeinen nicht genügen kann, z. B. für den höhern Bürgerstand, müssen noch besondere Volksschulen oder Specialschulen errichtet werden. Diese sind z. B. die Gewerbeschulen, höhern Bürgerschulen, polytechnischen Institute, Forstschulen, Handelsschulen u. s. w.

Eben so verhält es sich mit dem ersten Stande, den ich den Stand der Höhern nennen will. Auch in ihm sind verschiedene Richtungen der Kräfte und Thätigkeiten sichtbar. Ein Theil seiner Glieder widmet sich dem theoretischen Studium der Wissenschaften, ein anderer dem Lehramte, ein dritter dem Richteramte, ein vierter dem Dienste der Kirche, ein fünfter der Medicin u. s. w.; und so sucht Jeder in einem besonderen Fache für das höhere Leben thätig zu sein, und zu der Gestaltung desselben das Seinige beizutragen. Aber Alle haben bis zu einem gewissen Grade dieselben Bildungsbedürfnisse; sie müssen nämlich Alle das Leben von einem höhern Standpunkte kennen gelernt, sie müssen sich eine wissenschaftliche Lebenskenntniß erworben haben. Denn da alle Lebensverhältnisse in genauer Verbindung und Wechselwirkung mit einander stehen, so kann Niemand in einem besondern Amte, z. B. im Lehramte, ordentlich thätig sein, wenn er nicht das gesammte Leben von der idealen Seite kennt, und da Jeder im Leben sich bewegt, ein Theil des Gesammtlebens im Staate ist, und da er als Höherer auch ein seinem Stande angemessenes Leben führen muß, so ist ihm Kenntniß, und zwar eine höhere, des Lebens unumgänglich nothwendig. Wir brauchen also für den Stand der Höhern zunächst allgemeine Schulanstalten, in welchen diejenigen, welche in den Stand der Höhern treten wollen, eine angemessene Bildung, nämlich eine wissenschaftliche Kenntniß des gesammten Lebens, sich aneignen können. Zur Ausbildung für besondere Richtungen und Arten der Thätigkeit im höhern Leben bedarf es dann noch besonderer höherer Schulen, z. B. Schu-

len für künftige Geistliche, Lehrer, Aerzte, Gelehrte (im engern Sinne) u. s. w.

Aber auch die Glieder der Hauptstände, die Höhern und das Volk, haben in Hinsicht ihrer Vorbildung für den Unterricht überhaupt noch gemeinsame Bedürfnisse. Der eigentliche Unterricht, sowohl der höhere, als der für das Volk, wird nur möglich, wenn durch zweckmäßige Vorübungen die Geisteskräfte der Schüler geweckt, und wenn sie in den Besitz der zur weitern Ausbildung für das höhere oder niedere Leben nothwendigen Mittel, vor Allem des *Lesens* und *Schreibens*, gelangt sind. In Hinsicht dieses Vorunterrichts findet zwischen der höheren und der Volks-Schule keine Verschiedenheit Statt; er ist für beide gleich unentbehrlich. Hierdurch erhalten wir noch eine Art von Schulen, welche im eigentlichen Sinne *allgemeine*, d. h. für alle Staatsbürger ohne Unterschied bestimmte, sind. Ich nenne sie *Elementarschulen*. Gewöhnlich sind die Elementarschulen mit den Volksschulen verbunden. Daß die Kinder der Vornehmeren in der Regel nicht in diesen mit den Volksschulen verbundenen Elementarschulen vorgebildet werden, kann auf unsere Untersuchung gar keinen Einfluß haben; dies ist nicht nothwendig, wenigstens nicht in Rücksicht auf die Unterrichtsbedürfnisse, sondern nur zufällig. Es gehen ja Viele in den Stand der Höheren über, welche ihre Vorbildung in diesen Elementarschulen erhielten.

In einem Staate sind also zur Befriedigung aller Bildungsbedürfnisse folgende Schulanstalten erforderlich:



Wenn diese Entwickelung des Schulsystems im Staate, die freilich nur im Umrisse geschehen könnte, richtig ist, so läßt sich nun leicht die Stellung der Gymnasien erkennen. Sie sollen nämlich nichts Anderes sein, als *Schulen für allgemeine wissen-*

schaftliche Lebensbildung; also auf keinen Fall bloße Vorbereitungsanstalten für künftige Gelehrte oder Staatsbeamte. Die Gelehrten und Staatsbeamten müssen allerdings, ehe sie zu ihren besondern Studien übergehen, im Gymnasium vorgebildet werden, weil eine allgemeine wissenschaftliche Bildung für sie Bedürfniß ist; aber nicht umgekehrt darf man schließen, daß allgemeine wissenschaftliche Bildung die Aufgabe der Gymnasien darum ist, weil sie Vorschulen für Gelehrte und Staatsbeamte seien.

Es gibt eine nicht kleine Parthei, besonders auch unter den Gymnasiallehrern, welche aus Mißverstand gewaltige Scheu vor der Lebensbildung hat, und welche meint, daß alle wahre höhere Bildung verloren gehen würde, wenn man Bildung für das Leben zur Aufgabe der Gymnasien machen wollte. Diese Ansicht beruht auf einem Irrthume, auf der Verwechselung der Lebensbildung mit der Bildung für den speciellen Beruf, dem der Zögling einst angehören wird, oder mit der Aneignung derjenigen materiellen Kenntnisse, welche er in einem künftig zu übernehmenden Amte oder Geschäfte braucht. Von specieller Berufsbildung ist hier aber nicht die Rede, wenn ich von Lebensbildung spreche. Ich verstehe vielmehr darunter die Befähigung, in der Gemeinschaft mit andern Menschen ein wahrhaft menschliches, d. h. selbstständiges und vernünftiges Leben zu führen; und es sieht wohl Jeder ohne weitern Beweis ein, daß der Zweck der Schule nur dahin gehen kann, diese Befähigung ihren Schülern zu verschaffen. Eine allgemeine menschliche Ausbildung, oder eine Herausbildung des rein Menschlichen eines Individuums an sich, ohne Rücksicht auf das gemeinschaftliche Leben der Menschen, ist ein Unding, da der Mensch bestimmt ist, in der Gesellschaft seines Gleichen zu leben, nicht aber für sich allein, und da schon die Bildung eines Menschen durch einen andern ein gemeinschaftliches Leben voraussetzt.

Wenn der Schüler für das Leben gebildet werden soll, so entsteht aber die Frage, auf welche Weise dies geschehen kann, geschehen muß? Diese Frage wird verschieden beantwortet. Viele glauben, daß dies am besten geschehen könne durch Uebung und Ausbildung der Seelenvermögen, oder, wie man zu sagen pflegt, durch formale Bildung. Sie meinen, wenn nur die geistigen Kräfte geweckt und geübt werden, so würde sich der Schüler schon in seinem künftigen Leben zurechtfinden können, so sei er für alle Lebensverhältnisse gebildet. Wahr ist es, daß die Kräfte des Geistes geweckt und geübt sein müssen, um ein wahres Menschenleben führen zu können; aber eine blos theoretische oder formale Ausbildung in dem gewöhnlichen Sinne kann doch unmöglich ausreichend

sein.

sein. Denn es kann das Urtheilsvermögen eines Menschen durch zweckmäßige Uebungen an irgend einem Gegenstande, oder an mehrern Gegenständen sehr gebildet sein, ohne daß derselbe dadurch allein schon befähigt ist, auch über Gegenstände und Verhältnisse im Leben richtige Urtheile zu fällen. Nur über diejenigen Dinge und Verhältnisse kann man richtig urtheilen, die man kennt, und genau kennt. Uebung und Ausbildung der Seelenkräfte ist daher zwar unentbehrlich für die wahre Lebensbildung, aber eben so unentbehrlich ist die Kenntniß der Grundlagen und Verhältnisse des Lebens selbst, und es ist somit klar, daß die Lebensbildung nicht in einer bloß formalen oder theoretischen Ausbildung der Geisteskräfte bestehen kann.

Den Formalisten entgegen stehen die Realisten, oder die Anhänger der Meinung, daß die Lebensbildung in der Erlernung von Sachkenntnissen, die im Leben brauchbar sind, bestehe. Es ist nicht zu leugnen, daß auch diese Ansicht etwas Wahres an sich hat. Denn ohne gewisse Sachkenntnisse ist ein wahrhaft menschliches, d. h. selbstständiges und vernünftiges Leben gar nicht möglich. Dagegen ist es aber auch gewiß, daß bloße Sachkenntnisse, die für das Leben nützlich und brauchbar sind, noch keine wahre Lebensbildung geben, wenn sie nicht das ganze Leben, oder die Grundlagen desselben umfassen, wenn sie nicht zu einem Ganzen vereinigt sind, und wenn nicht zugleich dadurch die formale Bildung des Geistes erzielt wird.

Die Grundlagen des wahrhaft menschlichen Zusammenlebens sind die Natur, der Mensch und Gott. Ich kann dieses hier nicht ausführlich nachweisen und begründen; ich darf aber wohl voraussetzen, daß die Richtigkeit dieses Satzes von allen Seiten zugegeben werden wird, da es zu klar einleuchtet, daß der Mensch ohne Kenntniß der Natur, ohne Kenntniß des Menschen und der menschlichen Verhältnisse und ohne Kenntniß Gottes und seines Verhältnisses zu ihm nicht selbstständig und vernünftig (moralisch und mit Ueberlegung) leben und handeln könnte. Die Lebensbildung besteht also in nichts Anderem, als in der Bekanntschaft mit diesen drei Gegenständen, die das ganze Leben umfassen, auf denen das menschliche Sein beruht. Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre sind also die drei Hauptgegenstände alles Unterrichts, die in keiner allgemeinen Schule, sie mag für das Volk oder für die Höheren bestimmt sein, fehlen dürfen, wenn nicht der Unterricht mangelhaft sein soll. Um aber in den vollständigen Besitz dieser Kenntnisse zu gelangen, bedarf es der Sprache, Zahl und

sind unter den drei formalen Lehrgegenständen die Zahlenlehre und die Formenlehre für die Schule von minderer Bedeutung, als die Sprachlehre, indem vorzüglich die letztere es ist, welche die Auffassung der Lebenskenntnisse möglich macht. Daher muß dem Unterrichte in der Sprache mehr Zeit zugetheilt werden. Die Richtigkeit dieser Andeutungen dürfte wohl kaum einem Zweifel unterliegen.

Die klassischen Studien, welche immer die Hauptsache in den Gymnasien ausmachten, haben in der neuern Zeit manchen Gegner gefunden, sie sind aber auch von Vielen vertheidigt worden. Mancher wird mich vielleicht zu der Klasse der ersteren zählen, aber gewiß mit Unrecht, da gerade meine Ansicht von dem Gymnasialunterrichte diesen Studien überaus günstig ist. Die Gegner des klassischen Studiums gingen entweder von einer sehr einseitigen Lebensansicht, oder von der falschen Voraussetzung aus, daß in dem Gymnasium nur formale Bildung erzielt werden solle. Faßt man freilich nur die Bedürfnisse des gewöhnlichen Lebens in's Auge, oder verlangt man von dem Gymnasialunterrichte nur theoretische Uebung und Stärkung der Kräfte des Geistes, so erscheinen die klassischen Studien für den Gymnasialunterricht nicht als nothwendig, ja nicht einmal als vorzüglich wichtig, da sie für das gewöhnliche Leben von keinem besondern Nutzen sind, und da Uebung und Stärkung der Seelenkräfte in einem hohen Grade auch ohne die alten Sprachen möglich ist. Die Vertheidiger des Studiums der klassischen Sprachen verfehlten meist ihren Zweck, weil sie die Nothwendigkeit desselben nicht tiefer begründeten, weil sie seinen wesentlichen Zusammenhang mit der Aufgabe des Gymnasiums nicht gehörig nachwiesen, weil sie sich fast nur auf den Nutzen desselben für die höhere Bildung beriefen. Damit ist aber die Nothwendigkeit der klassischen Studien für den Gymnasialunterricht durchaus nicht begründet, wenn nachgewiesen worden ist, daß sie Nutzen für die Gymnasialschüler haben. Denn dem Studium anderer Sprachen und einzelner Wissenschaften läßt sich bei rechter Betreibung Nützlichkeit, oft große Nützlichkeit, eben auch nicht absprechen.

Nur dann erscheint die Kenntniß des klassischen Alterthums als ein wesentliches, ja als das wichtigste Stück des Gymnasialunterrichts, wenn von der Idee der Lebensbildung ausgegangen wird. Denn eine höhere Ansicht vom Leben, höhere Lebensbildung kann nur dadurch vollständig erlangt werden, daß man nicht bloß das Leben in der Gegenwart, sondern auch das Leben der Ver-

gangenheit und verschiedener Völker kennen lernt, und sieht, wie weit sich die Idee des Lebens hie und da verwirklicht hat, daß man die Lebensansichten klassischer Männer aus der Gegenwart und Vergangenheit studirt, um daran den eigenen Geist und das eigene Urtheil zu bilden und die eigenen Lebensansichten zu begründen und zu berichtigen. Der Umgang mit höher Gebildeten, mit klassischen Männern, ist, das leuchtet wohl einem Jeden ein, für den ungemein wichtig, der selbst nach höherer Lebensbildung strebt, da ohne diesen Umgang es ihm gar nicht möglich ist, sein Ziel zu erreichen. Nun ist aber klar, daß dieser Umgang mit ausgezeichneten Höheren nur durch die Schriften vermittelt werden kann, in welchen sie ihre Ansichten und Ideen niedergelegt haben. Das Sprachstudium erscheint sonach als das wichtigste Bildungsmittel in dem Gymnasialunterrichte, nicht wegen seines Nutzens für die Uebung und Stärkung der Seelenkräfte (obgleich derselbe nicht zu verachten ist), sondern als der Schlüssel zu der Gedankenwelt ausgezeichneter Männer der Gegenwart und der Vorzeit. Daß aber aus der Vergangenheit Rom und Griechenland für die höhere Lebensbildung von ganz besonderer Bedeutung sind, braucht wohl nicht erst bewiesen zu werden, da es schon oft und gründlich bewiesen worden ist. Griechenland und Rom zeigen uns in den glänzendsten Perioden ihrer Geschichte ein Leben, das des tiefern Studiums Jedes würdig ist, der nach höherer Bildung strebt, und die großen Männer beider Staaten, von denen wir Schriften übrig haben, bieten einen solchen Reichthum der erhabensten Gedanken, der würdigsten Ansichten des Lebens, der herrlichsten Ideen dar, daß Jeder darin eine treffliche Nahrung für den Geist und würdige Muster und Vorbilder findet.

Die Einwendung, daß man auch durch gute Uebersetzungen in die Gedankenwelt der ausgezeichneten Männer Griechenlands und Roms eindringen könne, und daß also das Erlernen der griechischen und lateinischen Sprache für den Gymnasialschüler nicht unumgänglich nothwendig sei, ist von gar keinem Gewichte. Denn daß durch Uebersetzungen, wenn sie auch noch so gut sind, der eigenthümliche Geist der Alten nie wiedergegeben werden kann, daß dadurch der hohe Reiz und die Frische der Ansichten und Ideen mehr oder minder verschwindet, und daß dadurch das Alterthum mehr oder weniger modernisirt wird, kann durchaus nicht mit einigem Grunde geleugnet werden. „Uebersetzungen sind nur Copien," welche die Lebensansichten des Sprechenden nur unvollkommen darstellen, und die Bildung jedes Volkes spiegelt sich in der

Sprache. Wer daher das Leben in Griechenland und Rom wirklich kennen lernen, wer mit den Ideen und Ansichten der Griechen und Römer in ihrer Eigenthümlichkeit vertraut werden, wer mit den ausgezeichneten Männern jener Zeit wirklich einen vollständig bildenden Umgang pflegen will, der muß unumgänglich die Schriften derselben in der Ursprache lesen, weil er nur dadurch ein treues Bild des Alterthums erhalten kann.

Wir müssen uns aber vor dem Irrthume sorgfältig hüten, als ob nur in Griechenland und Rom sich ein des Studiums würdiges Leben finde, als ob nur die Lebensansichten jener Völker für uns Muster und Vorbild und Anreizung sein könnten. Auch im Vaterlande findet sich ein eigenthümliches Leben, ein Leben, das weit höher steht, als das des gesammten Alterthums, weil der christliche Geist es weihet; auch das Vaterland hat Schriftsteller, die eine Fülle herrlicher Lebensansichten in ihren Schriften niedergelegt haben. Darum muß auch die vaterländische Literatur in dem Gymnasium Aufnahme und Pflege finden, und den Gymnasialschülern muß Geschmack an dem Umgange mit den großen Männern des Vaterlandes beigebracht werden. Dagegen ist das Studium neuerer Sprachen für den eigenthümlichen Zweck des Gymnasiums nicht von so hoher Wichtigkeit, als das Studium der klassischen und vaterländischen Literatur, weil die Bildung und das Leben der europäischen Völker nicht so sehr von einander verschieden ist. Die großartigen Lebensansichten, die auf die Gestaltung des Lebens und auf die Bildung bedeutenden Einfluß haben, finden sich im Vaterlande eben so, wie in andern Ländern unsers Erdtheils, so daß das Studium klassischer Schriftsteller anderer neuern Nationen für die höhere Lebensbildung nicht durchaus nothwendig erscheint. Dagegen gewährt aber doch die Kenntniß mancher neuern Sprachen, vorzugsweise der französischen und englischen, so große Vortheile für die Höheren, daß sie mit Recht unter die Unterrichtsgegenstände der Gymnasien aufgenommen werden, und um so mehr aufgenommen werden können, da ihre Erlernung verhältnißmäßig nur wenige Zeit erfordert.

Wenn ich behaupte, daß die Gymnasien Anstalten für allgemeine höhere Lebensbildung sein sollen, so kann meine Meinung natürlich nicht dahin gehen, daß in ihnen diese höhere Bildung vollendet werden müsse. Dies würde ganz unmöglich sein. Die Bildung des Menschen kann nur das Produkt seiner eigenen Thätigkeit sein; Jeder muß sich selbst erziehen und bilden. Schulen sind nur Anstalten, welche den Zweck haben, diese Selbsterziehung

möglich zu machen und zu erleichtern, oder ihre Schüler zu befähigen, sich selbst zu erziehen. Daher können auch die Gymnasien ihre Schüler nur anleiten, sich selbst für das höhere Leben zu bilden. Dies geschieht nicht bloß dadurch, daß sie denselben die Mittel an die Hand geben, welche zur Bildung für das höhere Leben nothwendig sind (z. B. Sprachkenntniß), sondern vornehmlich auch dadurch, daß ihnen Geschmack an dem Studium des höhern Lebens und Lust und Liebe zu demselben beigebracht wird. Das Letztere ist eben so wichtig, wie das Erstere.

Wenn wir einen Blick auf die Gymnasien werfen, wie sie bis jetzt waren, so kann man nicht anders urtheilen, als daß sie ihre eigenthümliche Aufgabe noch nicht vollkommen klar erkannt haben. Denn wenn auch die klassischen Studien in ihnen eine wichtige Stelle einnehmen, und wenn auch die Naturwissenschaften in manchen betrieben werden, so fehlt doch noch die rechte Art und Weise des Unterrichts. Man legt einen zu großen Werth auf Sprachkenntnisse an sich, auf Grammatik und Kritik, man bildet die Schüler zu sehr philologisch, ohne zu bedenken, daß zwischen dem Studium der Philologie und dem Studium der alten Sprachen zum Behuf allgemeiner höherer Lebensbildung ein eben so großer Unterschied ist, als zwischen dem Religionsunterrichte auf dem Gymnasium und den theologischen Studien, oder zwischen dem tiefern Studium der Naturwissenschaften und dem naturhistorischen Gymnasialunterrichte. Es ist zwar nicht zu verkennen, daß auch unter den Gymnasiallehrern richtigere Ansichten über die rechte Art des klassischen Studiums immer mehr sich verbreiten; aber es gibt auch noch Viele, welche sich von ihren Vorurtheilen nicht losmachen und zu der richtigen Ansicht erheben können.

Wie wichtig es sei, daß die Gymnasien sich zu vollkommenen Anstalten für wahre höhere Lebensbildung erheben, ist nicht schwer einzusehen. Denn die Höheren würden dann in ihren Berufskreisen mit weit mehr Umsicht und Gediegenheit wirken, als es jetzt noch gar häufig der Fall ist. Der Unbefangene kann unmöglich leugnen, daß unter einem großen Theil der Höheren ein auffallender Mangel an wahrer gediegener Bildung, eine nicht zu verkennende Lauheit und Halbheit, eine höchst nachtheilige Gleichgültigkeit gegen die höhern und edlern Interessen der Menschheit sich findet, und daß dagegen desto mehr Selbstsucht und Gemeinheit sich unter ihnen zeigt. Nun darf man zwar nicht von den Gymnasien verlangen, daß in ihnen alle Schüler durchgebildet werden, aber fordern darf man doch, daß die große Mehrzahl in ihnen

eine edlere Richtung erhalte und für höhere Bildung gewonnen werde. Dies wird aber so lange nicht geschehen können, als bis die Gymnasien aufhören, bloße Sprachschulen oder Anstalten für höher gesteigerte formale Bildung zu sein. Als solche tragen sie zwar zur höhern Lebensbildung bei, aber sie können dieselbe nicht vollständig begründen. Uebrigens braucht wohl kaum erinnert zu werden, daß die Gymnasien als allgemeine Bildungsanstalten für das höhere Leben keine geringere, sondern vielmehr eine höhere Würde in Anspruch nehmen könnten, als ihnen jetzt schon gebührt.

IX.

Vermischte Aufsätze.



1.

Rede,
gehalten zur Eröffnung des ersten Lehrerfestes im Großherzogthume Weimar *).

Geliebte Amtsbrüder!

Es ist mir der angenehme Auftrag geworden, Sie, die Sie sich zur Begründung und zur Feier des ersten Lehrerfestes hier eingefunden haben, zu bewillkommnen und durch Darlegung der Idee des Festes den ersten Theil desselben einzuleiten. Indem ich diesem Auftrage nachkommen will, befinde ich mich in einiger Verlegenheit. Denn mit Recht können Sie erwarten, daß meine Worte der Wichtigkeit der festlichen Zusammenkunft angemessen sind, und ich fühle doch lebhaft, wie wenig ich dieser gerechten Anforderung werde entsprechen können, da Störungen und Hindernisse mannichfacher Art in den letzten Tagen vom ruhigen Nachdenken mich abzogen, und da ich überhaupt zweifeln muß, ob meine Kraft ausreicht, vor einer solchen Versammlung, wie die gegenwärtige ist, so zu sprechen, daß Jeder sich befriedigt fühlen kann. Im Vertrauen jedoch auf Ihre Nachsicht will ich die mir gewordene Aufgabe zu lösen suchen.

Je weniger der Zweck unserer festlichen Zusammenkunft außerhalb immer richtig gedeutet worden ist, und je mehr Mißtrauen gegen dieselbe dadurch erzeugt wurde, um so nöthiger scheint es

*) Das erste Lehrerfest wurde gefeiert am dritten Pfingstfeiertage 1832. Im folgenden Jahre fiel es aus; die Ursachen davon können hier nicht angeführt werden. In den Jahren 1834, 1835, 1836, 1837 und 1838 wurde es aber wieder gefeiert, jedesmal an einem andern Orte. Die Anzahl der Lehrer, welche an der Feier Theil nahmen, stieg gewöhnlich bis an hundert, und auch mehrere Geistliche nahmen Antheil. Die Idee des Festes ist in der Rede selbst aus einander gesetzt. Was die äußere Einrichtung betrifft, so wird der Vormittag des Festtages mit Gesprächen und Vorträgen ausgefüllt; dann folgt ein frugales Mahl, und nach demselben bleiben die Theilnehmer meist noch eine oder zwei Stunden zusammen, ehe Jeder der Heimath wieder zuwandert.

mir, vor Allem das klar anzudeuten, was wir wollen, zumal da vielleicht auch Mancher unter uns sein könnte, der etwas Anderes von unserem Lehrerfeste erwartet, als es bieten kann und bieten soll. So viel ich vernommen habe, werden aber über den Zweck des Lehrerfestes insofern falsche Ansichten gehegt, als man dasselbe bald als eine Schullehrerconferenz in größerem Maßstabe, bald als eine Zusammenkunft zu geselliger Unterhaltung, bald als ein Mittel ansieht, zur Verfolgung bestimmter Pläne nach Außen alle Lehrer des Großherzogthums fest zu vereinen. Der Charakter des Lehrerfestes wird aber durch keine dieser Ansichten ausgedrückt.

Unser Lehrerfest soll keine Lehrerconferenz in dem Sinne sein, den man gewöhnlich mit diesem Worte verbindet. So nützlich auch dergleichen, der gegenseitigen Belehrung vorzugsweise gewidmeten Zusammenkünfte sind, und so wenig der für seinen Beruf erwärmte Lehrer die Gelegenheit, ihnen beizuwohnen, von sich weisen wird, so sehr ist doch die Idee unserer Zusammenkunft von jenen Conferenzen verschieden. Wenn diese mehr oder weniger einen amtlichen Charakter an sich tragen, so soll derselbe unserem Lehrerfeste fremd bleiben; wenn dort der Ernst und die Belehrung vorherrscht, so soll hier freundliche Geselligkeit und ungezwungene Unterhaltung die Hauptsache sein; wenn in den Conferenzen mehr über einzelne Gegenstände des Unterrichtes und des Lehramtes gesprochen wird, so sollen bei uns mehr die allgemeinen Verhältnisse des Lehrerberufes und des Lehrerstandes hervortreten; wenn dort Fortbildung in einzelnen Zweigen des Schulunterrichtes gefördert werden soll, so soll unsere festliche Zusammenkunft hauptsächlich den Gemeingeist anregen und die Lehrer unseres Landes einander näher bringen. Sie werden, liebe Amtsbrüder, hieraus erkennen, daß unser Lehrerfest den hier und da bestehenden Conferenzen keinen Eintrag thun will.

Eben so wenig darf dasselbe aber als eine Zusammenkunft angesehen werden, der bloß geselliges Vergnügen als Zweck unterliegt. Schon der Name Lehrerfest deutet hierauf hin, daß in demselben eine höhere Bedeutung liegt, als gewöhnliche gesellige Unterhaltung. Wenn wir heute bloß zusammengekommen wären, um uns auf alltägliche Art zu zerstreuen und zu vergnügen, so würde der Name Lehrerfest nicht der passende sein, da diese Art der geselligen Unterhaltung nichts an sich hat, was mit dem Namen Lehrer in eigentlicher Beziehung steht, und es würde sich auch kaum der Mühe verlohnt haben, aus verschiedenen Diöcesen uns hier zusammen zu finden, wenn wir nur die Absicht hätten, durch Gespräche über allgemeine, den Lehrerberuf vielleicht gar nicht berüh-

rende Gegenstände, oder durch Spiel und andere alltägliche gesellige Unterhaltungen uns zu vergnügen, da diese Art von Unterhaltung Jeder von uns gewiß näher und bequemer hätte haben können. Wir sind, denke ich, hier zusammengekommen als Lehrer, wir wollen uns hier als Lehrer vergnügen; und was könnte wohl für Lehrer, wenn sie sich allein zusammenfinden, angenehmer sein, als sich auf freundliche Art über Angelegenheiten ihres Berufes und über solche Gegenstände zu unterhalten, die damit in näherer oder entfernterer Beziehung stehen? Was könnte für Lehrer angenehmer sein, als in ungezwungener Unterhaltung sich zu besprechen über die Lage des Schulwesens in näheren und ferneren Kreisen, und sich einander die Wünsche mitzutheilen, durch deren Erfüllung das Unterrichtswesen und der Lehrerstand gehoben würde? Was könnte dem Lehrer mehr Vergnügen gewähren, als freundliche Gespräche mit seinen Amtsgenossen, in denen die Vorzüge und die Mängel unserer Schulverfassung erwogen, die Ansichten über die allgemeinen Schulangelegenheiten ausgetauscht und die Befürchtungen und Hoffnungen gegenseitig mitgetheilt werden, welche in Bezug auf das Schulwesen und den Lehrerstand bei der jetzigen Lage der Dinge gefaßt werden können? Ich glaube, und Sie glauben es gewiß Alle mit mir, daß hieraus für den Lehrer ein größeres Maß von Freude und ein edleres Vergnügen entspringt, als aus den alltäglichen Beschäftigungen, die zur Erholung dienen sollen, und ich darf wohl überzeugt sein, daß Sie, verehrte Anwesende, mit mir einverstanden sind, wenn ich die Tendenz unseres Festes mehr auf geistiges, als auf sinnliches Vergnügen beziehe.

Unser Lehrerstand soll endlich auch nicht eine förmliche Verbindung der Lehrer sein, um bestimmte Pläne nach Außen zu verfolgen. In der jetzigen vielbewegten Zeit erregt jede nicht alltägliche Zusammenkunft von Männern Besorgnisse, indem man gewöhnlich fürchtet, daß ihr ein, wenn auch nicht laut ausgesprochener Zweck unterliege, welcher mit den bestehenden Gesetzen und mit der Ordnung im bürgerlichen Leben im Widerspruche stehe. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich die Vermuthung ausspreche, daß auch unsere festliche Zusammenkunft hin und wieder ähnliche Besorgnisse erregt hat. Zwar hat man uns gewiß nicht im Verdacht gehabt, daß unsere Zusammenkunft politischer Natur sei, und daß wir die Absicht hätten, Veränderungen in den Staatsverhältnissen herbei zu führen; aber man hat doch vielleicht hin und wieder geglaubt, daß wir nur darum zusammenkommen wollten, um Klagen über unsere Schulverfassung auszusprechen, um Wünsche für Aenderung bestehender Schuleinrichtungen laut werden zu lassen, um

uns gegenseitig zu ermuthigen, manche Verhältnisse des Lehrerstandes anders zu gestalten, und um gemeinschaftliche Schritte zu verabreden zur Hinwegräumnng einzelner Beschränkungen, denen der Lehrerstand unterworfen ist. Einen solchen Zweck soll das Lehrerfest nach der Idee seiner Stifter nicht haben, darf ihn auch nie erhalten. Wir können und dürfen uns nicht zu einem festen Vereine constituiren, um etwa gar den die Schulangelegenheiten leitenden Behörden unseren Rath aufzudringen; wir können und dürfen uns nicht zum Organe des ganzen Lehrerstandes unseres Großherzogthumes aufwerfen, um dessen Angelegenheiten bei den Behörden zu führen. Wir können dies nicht, weil in unseren Zusammenkünften der Natur der Sache nach eine ruhige, völlig unparteiische Erwägung und Beschlußfassung in der Regel nicht möglich ist, und weil das Lehrerfest nicht nur, den Ansichten seiner Gründer zufolge, dem Orte nach wechseln soll, sondern auch eben darum in seinen Theilnehmern jedes Jahr wechseln wird, wodurch denn natürlich auch ein Wechsel und eine Unsicherheit in den Ansichten bedingt wird, welche die Fassung und Ausführung bestimmter Entschlüsse hindert. Wir dürfen es aber auch nicht. Denn die das Fest besuchenden Lehrer können nicht sämmtliche Lehrer unseres Landes vertreten, da sie hierzu nicht beauftragt sind, und wir maßten uns ja sonst auch gegenüber den Schulbehörden eine Macht an, welche in den Gesetzen und Gewohnheiten unseres Landes nicht begründet ist. Wenn es immer die Pflicht jedes Bürgers ist, streng innerhalb der Schranken der Gesetze sich zu halten, so ist dies besonders in unserer bewegten Zeit nothwendig, wo hier und da (man kann es nicht leugnen) über die durch das Gesetz gesteckten Grenzen hinausgegangen wird; und dem Lehrer legt sein Beruf und seine Stellung diese Pflicht noch ganz besonders an's Herz. Es bedarf aber auch gar keines eigenthümlichen Vereines der Lehrer unter sich, um gewisse Angelegenheiten gemeinschaftlich bei den Behörden zu betreiben; denn diejenigen, welche mit der Leitung und Verwaltung der Schulangelegenheiten betraut sind, tragen anerkennungswerthe Sorge, daß die Verhältnisse der Lehrer und der Schule den Bedürfnissen der Zeit gemäß sich immer besser gestalten, und wenn auch im Ganzen und Einzelnen noch Wünsche genug übrig bleiben (denn wo fände sich unter der Sonne irgend ein Verhältniß, irgend eine Einrichtung, welche trotz aller Bemühungen nicht noch zahlreiche Spuren der Unvollkommenheit und Mangelhaftigkeit alles Irdischen an sich trüge?), so gibt es ja gesetzliche Wege genug, um diese Wünsche zur Kenntniß derer zu bringen, bei welchen sie auf Berücksichtigung rechnen dür-

fen, wenn sie gerecht oder billig sind und wenn die Verhältnisse ihre Erfüllung gestatten.

Sie werden, hochgeehrte Amtsbrüder, aus dem, was ich bisher von den irrigen Ansichten über unser Lehrerfest sagte, bereits gesehen haben, welche Idee ich von unserem Lehrerfeste habe. Erlauben Sie mir nun, diese Idee Ihnen noch bestimmter und klarer darzulegen.

Der wahre Zweck unseres Lehrerfestes, wie die Gründer ihn im Auge hatten, ist ein dreifacher.

Wir beabsichtigen zuerst, durch festliche, in jedem Jahre wiederkehrende Zusammenkünfte die Lehrer unseres Großherzogthumes oder wenigstens der näher zusammenliegenden Theile desselben einander näher zu bringen; ihnen Veranlassung zu geben, sich gegenseitig persönlich näher kennen zu lernen, oder frühere persönliche Bekanntschaft von Zeit zu Zeit aufzufrischen und zu erneuern, und durch freundschaftlichen Austausch der Ansichten und Erfahrungen in ungezwungener Unterhaltung sich gegenseitig zu belehren, zu trösten, zu ermuthigen, zu erheben, zu begeistern. Ein solches Näherkommen der Lehrer unseres Landes scheint mir für jeden Einzelnen in hohem Grade anziehend zu sein. Es liegt gewiß eine reiche Quelle der Freude darin, wenn Männer gegenseitig sich kennen lernen, die durch gleichen Beruf und gleiches Interesse mit einander verbunden sind und im Allgemeinen in gleichen Verhältnissen leben; wenn sie ihre Ideen, Ansichten und Wahrnehmungen sich gegenseitig mittheilen und unter einander ausgleichen; wenn sie die besonderen Verhältnisse, unter denen ein Jeder von ihnen wirkt, nach und nach kennen lernen, die Schwierigkeiten, mit denen er in seinem Berufe zu kämpfen hat, und die Mittel, die er zu deren Hinwegräumung anwendet. Für diejenigen von Ihnen muß dieses persönliche Zusammentreffen insbesondere von großem Interesse sein, welche früher durch das Zusammenleben an dem Orte, wo Sie Ihre Vorbildung als Lehrer empfingen, mit einander schon näher bekannt und befreundet waren, später aus einander und mitunter wohl fast ganz außer Berührung kamen. Aber nicht nur eine Quelle der Freude für jeden Einzelnen scheint mir in dem persönlichen Näherkommen der Lehrer zu liegen, sondern auch eine Quelle reichen Segens für den ganzen Lehrerstand und für die Schule. Es kann unmöglich für die Schule und den Schulunterricht ohne wohlthätige Folgen bleiben, wenn Lehrer die Angelegenheiten ihres Berufes und solche Gegenstände besprechen, die mit ihrem Amte in näherer oder entfernterer Beziehung stehen. Der Gedanke weckt Gedanken, eine Ansicht ruft die andere hervor, jeder Widerspruch führt zu genauerer Untersuchung und Prüfung, jeder redlich ge-

führte wissenschaftliche Streit leitet einen Schritt näher hin zur Wahrheit, jede Erfahrung wirft Licht auf andere Erfahrungen; die Besonnenheit des reiferen Alters zügelt die unbesonnene Raschheit der Jugend, und an der ungeduldigen Regsamkeit dieser belebt sich die oft zu sorglose Ruhe des Alters; Zufriedenheit tödtet die Unzufriedenheit; das Wort des Freundes tröstet und ermuthigt; Begeisterung zündet auch in Anderen die heilige Flamme der Begeisterung an. Daher kann es gar nicht anders kommen, als daß unsere festlichen Zusammenkünfte nicht nur auf die Förderung des Schulunterrichtes und der Schulerziehung, sondern auch auf den ganzen Lehrerstand und dessen Freudigkeit in Erfüllung seiner Berufspflichten gedeihlichen Einfluß haben werden.

Unser Lehrerfest soll aber auch zweitens dazu dienen, den Gemeingeist unter den Lehrern anzuregen. Ich habe, verehrte Amtsbrüder, schon oft gewünscht, daß meine Worte in die Herzen derer dringen möchten, welche sie hörten, aber ich habe dies kaum jemals sehnlicher gewünscht, als in diesem Augenblicke, wo ich zu Ihnen vom Gemeingeiste reden will. Diese Stunde würde zu den schönsten meines Lebens und Wirkens gehören, wenn meine Rede wiederklänge in der Brust aller Lehrer, die mich jetzt hören; wenn alle mit mir fühlten, daß der Mangel an Gemeingeist eines der augenscheinlichsten Gebrechen des Lehrerstandes ist, das sich täglich in tausend Zeichen kund giebt; wenn alle mit mir überzeugt wären, daß es angelegentlichste Sorge jedes Einzelnen sein müsse, dazu beizutragen, daß der unter den Lehrern so sehr herrschende Egoismus endlich einmal verbannt werde. Es ist in den letzten Jahren gar viel, auch in unserm Großherzogthume gar viel gethan und erstrebt worden, um den Lehrerstand zu heben und zu veredeln, um seine Verhältnisse besser zu gestalten, um sein Wirken segensreicher zu machen, um ihm eine würdigere Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft zu geben: aber der Mangel an Einheit, die Selbstsucht in dem Lehrerstande ist eins der größten Hindernisse gewesen, daß jene Bemühungen nicht immer die Folgen gehabt haben, die sie außerdem hätten haben können, und daß für den Lehrerstand nicht noch mehr geschehen ist. Es ist eine von den Lehrern noch viel zu wenig beachtete Wahrheit, daß das wahre Heil des Lehrerstandes nur von den Lehrern selbst kommen kann; und es wird kommen, wenn jener Gemeingeist unter ihnen herrschend wird, der auf jede rechtliche Art das Beste des ganzen Standes fördert. Jeder Lehrer ist nur ein einzelnes Glied des Lehrerstandes, und er muß sich als solches ansehen und als solches handeln; er darf bei seinem Thun nicht bloß sich allein und seine beson-

besonderen Umstände, Bedürfnisse und Wünsche im Auge haben, sondern er muß seinen Blick zugleich auf das Ganze und Allgemeine richten; sein Bestreben darf sich nicht darauf einschränken, seiner Person allein eine angenehme Stellung zu verschaffen, sondern es muß auch dahin gerichtet sein, daß der gesammte Lehrerstand nach allen Seiten hin eine würdige Stellung erhalte, wie sie ihm gebührt. Wollt Ihr wissen, an welchen näheren Kennzeichen man diesen Gemeingeist erkennt? Wohl, ich will es Euch sagen. Seht Ihr, liebe Amtsbrüder, einen Lehrer, der an Allem Antheil nimmt, was seinen Stand betrifft, was über diesen gesprochen, was für oder gegen ihn gethan wird; der mit Beachtung der bestehenden Verhältnisse alle übertriebene und unangemessene Forderungen zurückhält, oder ihnen entgegentritt, wenn sie irgend wo laut werden; der dagegen die wohlbegründeten Rechte des ganzen Lehrerstandes vertritt und vertheidigt, wo sich ihm eine Gelegenheit dazu zeigt; seht Ihr einen Lehrer, der ohne eine Spur von Neid der Vorzüge Anderer seines Standes sich aufrichtig freut, weil sie Licht auf den ganzen Stand werfen, das ja zuletzt auch auf ihn selbst zurückstrahlt; der nicht schadenfroh lacht, wenn die Unternehmungen eines seiner Collegen scheitern, sondern der alle edle Bestrebungen Anderer zum Besten der Schule und des Lehrerstandes schützt und fördert; der gegen seine Oberen weder unmännlich kriecht, noch in übertriebenem Selbstvertrauen und Dünkel auf irgend eine Art die Bescheidenheit und Ehrfurcht aus den Augen setzt, die er ihnen schuldig ist; seht Ihr einen Lehrer, der keiner unwürdigen, d. h. ungesetzlichen Zumuthung nachgiebt, dagegen dem Gesetze Gehorsam leistet, welcher nie entehrt, mag das Gesetz auch sein, welches es will; einen Lehrer, der durch immer weiteres Fortschreiten in seiner Lehrerbildung, durch gewissenhafte Erfüllung seiner Amtspflichten, durch ein würdiges Verhalten in allen amtlichen und außeramtlichen Verhältnissen seinen Stand zu ehren sucht; einen Lehrer endlich, der nicht nur über seine eigene sittliche Würde mit eifersüchtigem Auge wacht, sondern auch mit Freundlichkeit und christlicher Milde den in sittlichen Irrthümern befangenen Mitbruder auf die rechte Bahn zurück zu leiten sich bestrebt, dagegen aber mit dem ganzen Ernste des Mannes, ohne übel angebrachtes Mitleid und schonungslos den von sich weis't und aus dem Lehrerstande zu entfernen sucht, welcher trotz aller Fingerzeige, freundschaftlichen Mahnungen und Warnungen beharrlich fortfährt, durch Sittenlosigkeit das Seelenheil von Generationen zu gefährden und ein Schandfleck seines Standes zu sein: — seht Ihr einen solchen Lehrer, dann könnt Ihr überzeugt sein, daß der edelste Gemeinsinn

ihn beseelt. — Hier, meine theuren Amtsbrüder, habt Ihr die Kennzeichen des edlen Gemeingeistes, den ich allen Lehrern aus tiefstem Herzen wünsche. Jeder von Ihnen greife nun in seine Brust und sehe zu, ob er diesen Gemeingeist da finde. Heil Jedem, der nicht vergebens sucht! Heil dem Lehrerstande, wenn keiner vergebens sucht!

Nichts ist aber dem Gemeingeiste nachtheiliger, als das isolirte Leben. In demjenigen Lehrer, der sich von seinen Mitarbeitern im Schulgarten abschließt und nicht zuweilen mit Amtsgenossen sich zusammenfindet, um mit ihnen über Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes sich zu besprechen: in diesem Lehrer wird nie Gemeingeist erwachen, oder der vielleicht früher in ihm vorhandene wird allmählig wieder erlöschen. Dagegen giebt das gemeinschaftliche Zusammensein Vieler diesem Geiste die beste Nahrung. Im zahlreichen Vereine von Amtsgenossen hebt sich die Brust höher, da fühlt man sich als Glied einer großen Kette und edle Empfindungen und Segen verheißende Vorsätze erfüllen den Geist. — Der Gemeingeist, den ich rühmte, darf aber nicht in Kastengeist ausarten, der das Standesinteresse auf Kosten anderer Stände befördert, an unwesentlichen Dingen und Vorurtheilen hartnäckig festhält, ungemessene Forderungen macht und mit Geringschätzung auf andere Stände herabsieht. Ein solcher Kastengeist möge nie in dem Lehrerstande Eingang finden.

Der Zweck des Lehrerfestes geht aber auch drittens dahin, den Lehrern eine passende Gelegenheit darzubieten, gemeinschaftlich Pläne zu Nutz und Frommen des Schulunterrichtes und des Lehrerstandes anzuregen, wenn dieselben ganz in den Kreis der Befugnisse der Lehrer fallen. Es giebt manche Gegenstände und Angelegenheiten des Unterrichtes, über welche die Ansichten der einzelnen Lehrer noch sehr schwankend sind, und wenn ich auch nicht zu denen gehöre, welche das Heil der Schule in der äußern Form und in der Uniformirung der Schuleinrichtungen suchen, wenn ich auch fest überzeugt bin, daß freie Bewegung jedes Lehrers innerhalb der nothwendigen allgemeinen Schranken die Grundbedingung des Gedeihens der Schule und des Unterrichtes ist, so giebt es doch, meiner Meinung nach, manche Einrichtungen und Angelegenheiten, in Betreff welcher eine gemeinsame Besprechung und eine Uebereinkunft unter den Lehrern nur erwünscht und nützlich sein kann. Es gehören hierher z. B. die Orthographie, die Lehrbücher und Lehrhülfsmittel. Wäre es nicht möglich, daß unsere festlichen Zusammenkünfte dazu beitragen könnten, daß in Hinsicht der Orthographie in unseren Schulen übereinstimmende Grundsätze geltend, daß Plane

zu Lehrbüchern gefaßt würden, die den Bedürfnissen unserer Schulen und den Anforderungen der Mehrzahl des Lehrerstandes ganz besonders entsprächen, und daß das gemeinschaftliche Nachdenken auf Herbeischaffung zweckmäßiger Lehrhülfsmittel sich richtete? Aber auch manche andere Angelegenheiten des Lehrerstandes, deren Ordnung die Schulbehörden den Lehrern selbst überlassen, könnten durch Vermittelung unserer jährlichen Zusammenkünfte in Erwägung gezogen und zu deren zweckmäßiger Anordnung der erste Schritt gethan werden. So wäre es, um nur eines einzigen Beispiels jetzt zu erwähnen, wohl der Mühe werth, einmal die Frage in Anregung zu bringen, ob nicht von dem Lehrerstande selbst etwas gethan werden könnte, um die leider nicht allzuselten vorkommende betrübende Erscheinung möglichst zu verhüten, daß Lehrer in ihrer Sittlichkeit von Stufe zu Stufe immer tiefer sinken, zum unersetzlichen Nachtheile der geistigen und sittlichen Bildung ganzer Geschlechter, bis sie zuletzt aus ihrem Amte entfernt werden müssen. Die Behörden wachen zwar über jeden Lehrer, aber ich bezweifle fast, daß ihr Wirken allein ausreicht; der Lehrerstand selbst muß ihr edles Streben nachdrücklich unterstützen *).

Es lag mir ob, als Einleitung zu dem Feste die Idee und Einrichtung desselben darzulegen. Ich habe versucht, mich dieser Obliegenheit zu entledigen, und ich heiße Sie nun, verehrte Amtsbrüder, hier herzlich willkommen! Möge keiner von Ihnen Erwartungen mitgebracht haben, die nicht erfüllt werden können; möge Jeder wenigstens einigermaßen sich befriedigt fühlen, wenn die festliche Zusammenkunft geendet hat; möge heitere Freude in unserem Kreise herrschen, bei welcher aber das Ernste und Eigenthümliche des Festes nicht vergessen wird. Es sind mancherlei Besorgnisse über unsere festliche Zusammenkunft gehegt worden, und es schien sogar, als ob derselben Hindernisse in den Weg gelegt werden sollten. Ich darf es aber wohl als gewiß aussprechen, daß Sie, verehrte Amtsbrüder, durch ein würdiges Benehmen und durch Vermeidung alles dessen, was anstößig werden könnte, jene Besorgnisse (die gewiß aus wohlmeinendem Sinne hervorgingen) als ungegründet darstellen und die Würde des Lehrerstandes in jeder Hinsicht wahren werden.

Indem ich Sie freundlich hier willkommen heiße, bitte ich jeden von Ihnen angelegentlichst, nach Kräften zur Verschönerung

*) Es folgt nun eine Stelle, welche sich auf die Einrichtung des ersten Lehrerfestes bezieht, und die, als von nur lokalem Interesse, hier wegbleibt.

des Festes und zur Erreichung seines Zweckes beizutragen. Lassen Sie uns durch heitere Lehrergespräche in freundlichen Verkehr mit einander treten; lassen Sie uns denken, daß wir unter Freunden uns befinden, wo ängstliche Zurückhaltung nur störend ist. Ich irre mich wohl nicht, wenn ich voraussetze, daß uns Alle, die wir hier versammelt sind, ein freundliches Band umschlingen wird und daß selbst diejenigen, die sich früher nicht oder nur wenig kannten, hier nicht als Fremde sich betrachten werden. Lassen Sie uns in unsern Gesprächen des Guten, das die neuere und neueste Zeit der Schule und dem Lehrerstande in so reichlicher Fülle gebracht hat, dankbar gedenken, aber auch die Mängel und Unvollkommenheiten in dem Gebiete der Volksschule bescheidenen Sinnes erwägen, lassen Sie uns nicht nur von den Leiden, sondern auch von den Freuden des Lehrerberufes zu einander reden; lassen Sie uns unsern Blick nicht nur rückwärts in die Vergangenheit, sondern auch vorwärts in die Zukunft richten, die in ihrem dunkelen Schooße hoffentlich heitere Loose für unsern Stand birgt!

Indem ich noch einmal Ihnen ein herzliches „Willkommen" entgegenrufe, spreche ich den Wunsch aus, daß unser Lehrerfest nicht ohne Segen bleiben, daß es dazu beitragen möge, die Weimarischen Lehrer immer enger durch das Band gegenseitiger Achtung und freundlicher Gesinnungen zu vereinigen, in ihnen Liebe zur Schule immer mehr anzufachen und sie zu begeistern zu unermüdeter Thätigkeit für die heilige Sache der Bildung und für das steigende Wohl des Lehrerstandes. Möge es dazu beitragen, daß die Wichtigkeit dieses Standes unter den Lehrern selbst und außerhalb des Kreises derselben immer richtiger erkannt werde, die Ansichten über seine Pflichten und Rechte sich immer mehr aufklären, seine Stellung fort und fort eine größere Würde erhalte. Denn mit dem Schulwesen wird es nur dann wahrhaft gut, wenn der Lehrerstand nach Innen und Außen eine würdige Stellung erringt. Noch hat er sie nicht ganz; ich hoffe aber, daß er sie bald erhalten werde!

Zweckmäßiger ist unstreitig die aphoristische Form, nach welcher der Lesestoff nicht skizzenartig und systematisch aufgestellt, sondern vielmehr in viele einzelne, nicht fest und nothwendig mit einander zusammenhängende Lesestücke vertheilt wird. Denn dadurch wird es nicht nur möglich, das Lesebuch belehrender und anziehender zu machen, und das Fertiglesen-Lernen zu erleichtern, sondern, was die Hauptsache ist, das Gutlesen kann dabei am besten berücksichtigt werden. Denn bei der aphoristischen Form kann man prosaische und poetische Stücke, ferner Stücke, in welchen verschiedenartige Gemüthsstimmungen ausgedrückt sind, mit einander abwechseln lassen; und diese Form macht es eigentlich erst möglich, vom Leichtern nach und nach zum Schwereren fortzuschreiten, und so das Verständiglesen zu fördern. Dabei versteht es sich von selbst, daß die Ordnung der einzelnen Lesestücke nicht ganz willkürlich sein darf, sondern daß sie vielmehr durch die Beziehung des Inhalts auf den ganzen Unterricht, durch das leichtere oder schwerere Verständniß desselben, und durch die verschiedene Form der Stücke bedingt sein müsse.

Weder die aphoristische, noch die systematische Form findet man übrigens immer streng ausgeprägt; mehrere Lesebücher halten sich vielmehr in der Mitte zwischen beiden. Je mehr sich ein Lesebuch der aphoristischen Form nähert, um so brauchbarer ist es für die Schule.

Ueber den Inhalt des Lesebuchs sind die Meinungen nicht weniger getheilt, und es giebt hier besonders drei Hauptansichten. Nach der einen, die am weitesten verbreitet zu sein scheint, soll das Lesebuch außer kleinern Sätzen und moralischen Erzählungen hauptsächlich diejenigen Kenntnisse enthalten, welche man gewöhnlich unter dem Namen „gemeinnützige" zu begreifen pflegt, und zu deren unmittelbarer Betreibung wenigstens in der Volksschule keine Zeit übrig zu sein scheint. Es werden hierher besonders gerechnet: Naturkunde, Geographie, Gesundheits- und Rechtslehre, Geschichte, Zeitrechnung, Anstandslehre. Nach der zweiten Hauptansicht soll das Lesebuch sich über alle Unterrichtsgegenstände der Volksschule, mit Ausnahme des Schreibens und (wie Einige wollen) des Rechnens, verbreiten, also, außer den oben genannten Gegenständen, auch noch Denkübungen, deutsche Sprachlehre, Religionslehre, Religionsgeschichte und Geometrie enthalten, weil das Lesebuch zugleich Wiederholungs- und Lehrbuch sein solle. In der neuern Zeit hat sich endlich noch eine dritte Ansicht geltend zu machen gesucht, nach welcher „nur solche Lesestücke in das Lesebuch aufgenommen werden sollen, welche mit einem fortgehenden Sprachunterrichte

in genauem Zusammenhange stehen, und gleichsam einen Commentar oder eine Beispielsammlung zu diesem abgeben." Die nach dieser Ansicht bearbeiteten Lesebücher enthalten entweder nur Materialien und Beispiele für den niedern Sprachunterricht, oder für die Wort- und Satzlehre (wie das Kessel'sche sprachlehrliche Lesebuch), oder sie enthalten größere Stücke aus den Schriften unserer deutschen Klassiker, und werden dadurch zu einer Mustersammlung für den höheren Sprachunterricht, durch welche die Schüler mit den verschiedenen Arten von prosaischen Aufsätzen und Dichtungen bekannt gemacht, und durch welche der Styl und Geschmack derselben gebildet werden soll. Lesebücher der letztern Art sind jedoch zumeist für höhere Volksschulen bestimmt.

Wenn man fragt, was von diesen verschiedenen Ansichten über den Inhalt des Lesebuchs zu halten sei, so kann man, das Lesebuch lediglich als solches betrachtet, nur sagen, daß der Inhalt Nebensache ist. Die Form erscheint da als dasjenige, was zunächst und vor allem berücksichtigt werden muß. Nur die Ansicht, nach welcher das Lesebuch kleine Sätze zum Behuf des deutschen Sprachunterrichts enthalten soll, ist schon im Voraus als mit dem Zwecke des Lesebuchs unvereinbarlich zu verwerfen. Das Fertiglesen soll und kann sich nicht auf einzelne, unter sich gar nicht oder nur lose zusammenhängende Sätze beschränken, sondern soll sich vielmehr auf längere Reden ausdehnen; und das Gutlesen kann durch abgerissene Sätze gar nicht befördert werden. Wir sprechen aber hier von Lesebüchern für Volksschulen, nicht von Lesebüchern an sich, und bei näherer Betrachtung erscheint da der Inhalt durchaus nicht als gleichgültig.

Die Aufgabe der Volksschule ist bekanntlich sehr umfassend, und die der Lösung derselben gewidmete Zeit nicht eben lang. Daher muß man jede Gelegenheit ergreifen, die Gesammtaufgabe der Schule zu fördern und die Zeit wohl benutzen; man muß namentlich den Inhalt des Lesebuchs so wählen, daß durch ihn der Unterricht überhaupt unterstützt wird. Daher scheint die Ansicht derer nicht ohne Grund zu sein, welche die gewöhnlichen Gegenstände des Unterrichts als Leseübungen benutzen wollen. Es entsteht aber da die Frage: „sollen in dem Lesebuche alle oder nur einige Unterrichtsgegenstände berücksichtigt werden?" Man wird leicht finden, daß das erstere weder möglich noch räthlich ist. Nicht möglich, weil das Lesebuch nicht Raum genug hat, um nur das Wichtigste aus jedem Lehrgegenstande aufzunehmen, wenn nicht eine bloße trockene Skizze gegeben werden soll; nicht räthlich, weil nicht jeder Gegenstand zu einem guten Lesestoffe geeignet ist.

Die Denkübungen, welche manche Verfasser von Lesebüchern aufnehmen zu müssen glaubten, gehören aus einem doppelten Grunde nicht in's Lesebuch. Einmal verlieren sie ganz ihren Charakter, wenn sie als Lesestoff aufgestellt werden, weil sie als solcher die Denkkraft des Kindes nicht gehörig in Anspruch nehmen können, und weil sie nur mündlich und heuristisch betrieben werden sollten; dann aber eignen sie sich auch darum nicht zu Leseübungen, weil sie nicht in zusammenhängender, fließender Rede dargestellt werden können. Ihr Vortrag muß oft durch Fragen und Ruhepunkte unterbrochen werden, um dem Schüler Zeit zum Nachdenken zu lassen. Wie mit den Denkübungen, so verhält es sich auch mit dem Rechnen, der Sprach- und Formenlehre. Die eigentliche Religion und Religionsgeschichte gehören ebenfalls nicht in's Lesebuch, weil sie als Lesestoff einen großen Theil ihres Werthes verlieren, weil namentlich die erstern katechetisch und gemüthlich behandelt werden, und die letztere in der Bibel selbst nachgelesen werden muß. Es bleiben sonach nur die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse übrig, welche im Lesebuche einen Platz finden können, und die schon oben näher bezeichnet wurden.

Doch auch diese Kenntnisse können im Lesebuche nicht vollständig abgehandelt werden, und es war ein großer Fehler, daß mehrere berühmte Verfasser von Lesebüchern dies versuchten. Denn wenn sie mit derjenigen Ausführlichkeit dargestellt werden sollten, welche nöthig wäre, um sie zu einem guten Lesestoffe zu machen, so würde der Raum des Lesebuches viel zu beschränkt sein; und wenn man sie zusammendrängen und dem vergönnten Raume anbequemen wollte, so würden sie eben keinen guten Stoff zum Lesen abgeben. Auch müßte man sich in diesem Falle bescheiden, im Lesebuche einzelne, nach Form und Ton verschiedene Stücke zu liefern, und das Buch würde mehr die Form eines Lehrbuchs erhalten. Man kann aus jenen Kenntnissen also nur die Gegenstände wählen, welche besonders wichtig und anziehend sind, und die man leicht in eine passende Form gießen kann. Mag dadurch immerhin der Inhalt des Lesebuchs fragmentarisch werden. Ein solches Buch hat ja nicht den Zweck, gewisse Kenntnisse vollständig zu liefern, sondern nächst seinem Hauptzwecke, das fertige, verständige und gute Lesen durch vielfache Uebung zu begründen, nur den, den mündlichen Unterricht durch Wiederholung der wichtigsten Sachen und weitere Ausführung einzelner mündlich nur kurz erwähnter Gegenstände den Gesammtunterricht zu unterstützen.

Bei Manchen werden diese Ansichten darum keinen rechten Beifall finden, weil sie sich nicht von ihrer Lieblingsidee losmachen

können, daß das Lesebuch zugleich Lehrbuch für die Schüler sein müsse. Wir müssen aber auf das Bestimmteste leugnen, daß Lesebuch und Lehrbuch sich in einem Buche vereinigen lassen, ohne daß der eigenthümliche Charakter des einen oder des andern, oder beider zugleich verwischt wird. Ein Lehrbuch kann nur dann gut sein, wenn es seinen Gegenstand in einem Umrisse so darlegt, daß zwar der Schüler den Inhalt und Umfang desselben deutlich sieht, sich aber des Gegenstandes ohne Hülfe des Lehrers nicht vollkommen bemächtigen kann. Ein Lehrbuch soll dem Schüler nur Anfangspunkte für den Unterricht geben, es soll durch Andeutungen und Winke seine Wißbegierde und sein Nachdenken reizen, und ihm ein Hülfsmittel zur bessern Wiederholung sein. Ein Lehrbuch für Schüler im eigentlichen Sinne, muß daher, wenn auch nicht einzig und allein, doch vorzugsweise nur Andeutungen und Fingerzeige enthalten. Hieraus geht aber wohl zur Genüge hervor, daß ein gutes Lehrbuch nicht zugleich ein gutes Lesebuch sein kann. Wollte man etwa, wie es häufig geschehen ist, Lesebuch und Lehrbuch in einem Bande vereinigen, im Uebrigen aber getrennt halten, so wäre dies eigentlich gar keine Vereinigung, sondern eine Trennung, und es ließe sich dagegen nichts einwenden, wenn das Lehrbuch nur ein wirkliches Lehrbuch und nicht zugleich zur Uebung im Lesen bestimmt ist.

Diejenige Ansicht, nach welcher der Inhalt des Lesebuchs aus Musterstücken deutscher Klassiker bestehen soll, hat viel für sich, und es ist nicht zu leugnen, daß es bei derselben am leichtesten möglich wird, ein gutes Lesebuch zu Stande zu bringen. Nur in der niedern Volksschule scheint uns ein nach jener Ansicht bearbeitetes Lesebuch nicht passend zu sein. Denn die Bildung des Geschmacks kann hier unmöglich so hoch gesteigert werden, daß die Schüler die Schönheiten des Styls, die Gewähltheit des Ausdrucks, die Feinheiten der Wendungen und die Tiefe der Gedanken wirklich fühlen und sich daran erfreuen; eine so hoch gesteigerte Geschmacksbildung ist für die Schüler der Volksschule sogar unnöthig, ja sie würde vielleicht Nachtheil haben, weil sich eine solche feine Bildung mit den niedrigern Verhältnissen des Lebens nicht wohl verträgt. Zudem ist es für die Volksschule wegen des Umfangs ihrer Aufgabe im Verhältniß zu der ihr zugemessenen Zeit durchaus nothwendig, daß in dem Lesebuche der Gesammtunterricht berücksichtigt wird. Für die obern Klassen von gut eingerichteten Bürgerschulen und für höhere Bürgerschulen sind aber Lesebücher, die nach der bezeichneten Ansicht, eingerichtet sind, unstreitig am zweckmäßigsten.

Sehr viele Lesebücher für Volksschulen gleichen einem aus vielen Lappen von verschiedenem Stoffe und verschiedener Farbe zusammengeflickten Kleide. Ihr Inhalt, wenn auch im Allgemeinen nach den Bedürfnissen der Schüler ausgewählt und der Form nach passend, ist ein buntes Gemisch der verschiedenartigsten Dinge. In der Anordnung der einzelnen Stücke ist kein Plan zu erkennen; sie scheint nur von dem Zufalle oder der augenblicklichen Laune der Verfasser herzurühren. Die heterogensten Sachen stehen neben einander*). Die Verfasser solcher Lesebücher scheinen den Spruch vor Augen gehabt zu haben: „Mannichfaltigkeit ergötzt", sie haben aber dabei vergessen, daß Mannichfaltigkeit auch zerstreut, daß es mit dem Lesebuche nicht auf Ergötzung abgesehen sein darf, und daß es Noth thut, die Aufmerksamkeit der Kinder zusammen zu halten und auf wenige Gegenstände hinzurichten. Lesebücher von der bezeichneten Art mögen zur Uebung im Lesen an sich zweckmäßig sein, dem Unterrichte aber nützen sie wenig oder gar nicht, ja sie sind diesem oft nachtheilig.

Unsere zahlreichen Lesebücher für Volksschulen leiden außer den bereits angedeuteten hauptsächlich noch an zwei Mängeln. Der eine besteht darin, daß in der Regel keine rechte Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern befolgt ist; der andere darin, daß sie nicht nach dem Alter und der Bildungsstufe der Schüler in mehrere Abtheilungen zerfallen.

Die Verfasser von Lesebüchern versichern zwar alle, daß sie das Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern beachtet hätten; wenn man aber ihre Bücher genauer ansieht, so kann man in der That keinen guten Begriff von dieser Berücksichtigung erhalten.

---

*) — „Aus eben demselben Grunde sind auch die gewöhnlichen Lesebücher die unvollkommensten, wo nicht die mangelhaftesten Mittel, die Belehrung der Jugend zu erzielen; denn sie sind wahrhaft ein sogenanntes Potpourri von hübschen Schilderungen und Erzählungen aus der physischen und moralischen Welt. Bald soll durch sie die Neugierde gereizt, und das Kind angenehm unterhalten, bald soll das Herz in Rührung versetzt werden und sich zu sanften Gefühlen stimmen, bald soll der Verstand Anregung und Uebung erhalten; allein es wird hierbei bald von Deutschland nach China, bald von Europa nach Amerika und Afrika, bald von der Erde, möchte man sagen, in den Himmel gesprungen. Hier reiht sich die Beschreibung eines Thieres an die schönste That eines Menschen, hier eine Fabel an eine Landschaftsschilderung, hier ein Räthsel an eine Naturerscheinung oder Geschichtserzählung, hier ein gemeines Sprüchwort an ein erhabenes Gedicht!!"

(Graser, Elementarschule für's Leben in der Steigerung S. 24 f.)

Denn wenn auch im Allgemeinen der Inhalt so gestellt ist, daß vorn Leichteres und am Ende Schwereres erscheint, so ist doch gewöhnlich die Form ganz außer Acht gelassen, und die Schreibart ist im Umfange eben so schwer oder leicht, wie im Fortgange. Dies ist ein Fehler. Das Lesebuch soll schon im Anfange größere Lesestücke, nicht bloß abgebrochene kleine Sätze enthalten; aber ihr Inhalt muß so gewählt sein, daß er für 8jährige Kinder verständlich ist, und dieser Inhalt muß in eine leichte Form gekleidet sein. Die Sätze dürfen nicht lang, die Verbindung derselben darf nicht schwierig und gesucht, der Gedankengang muß ganz einfach und natürlich, die Ausdrücke dürfen nicht ungewöhnlich sein. Häufigere Bilder und schwierigere uneigentliche Ausdrücke sind da zu vermeiden. Auch dürfen in den erstern Lesestücken noch keine Stellen vorkommen, welche schwer vorzutragen sind. Der Ausdruck ungewöhnlicher Gemüthsstimmungen muß daher im Anfange vermieden werden. Nur nach und nach dürfen sich die Schwierigkeiten vermehren; die Sätze und Perioden werden im Fortgange länger, die Gedanken tiefer, die bildlichen und uneigentlichen Ausdrücke mehren sich, der Vortrag der Stücke wird nach und nach schwieriger. Nur dann, wenn das Lesebuch auf diese Art vom Leichtern zum Schwerern fortgeht, kann es gut genannt werden, und nur dann wird es dem Schüler unter Beihülfe eines geschickten Lehrers zum Gutlesen verhelfen. Es ist eine oft gemachte Erfahrung, daß es nur wenige Menschen, selbst unter den gebildeten Ständen, giebt, die wirklich gut lesen. Ein großer Theil der Schuld hiervon liegt an den Schulen und an den Schulbüchern. Von der Volksschule darf man freilich hierin nicht zu viel verlangen; aber etwas kann auch sie leisten.

Der andere, mit dem vorigen genau zusammenhängende Fehler besteht darin, daß nicht nach dem Alter und nach der Bildungsstufe der Schüler Abtheilungen im Lesebuche gemacht werden. Unsere Lesebücher sind für Schüler von 8 bis 14 Jahren bestimmt, aber in der Aufstellung des Materials wird kein Unterschied gemacht. Gewöhnlich kommen zuerst moralische Erzählungen, dann Naturkunde, Gesundheitslehre u. s. w. Es werden bei dieser Abtheilung wohl die verschiedenen Unterrichtsgegenstände berücksichtigt; daß aber vorzüglich auf diejenigen, für welche das Lesebuch bestimmt ist, Rücksicht genommen werden müsse, vergißt man ganz. Im Grunde sollte jede Klasse der Schüler ihr besonderes Lesebuch haben. In Volksschulen ist dies aber nicht möglich, da man oft froh sein muß, wenn die Eltern ihrem Kinde Eins kaufen. Man

könnte helfen, wenn man das ganze Lesebuch, aber nicht etwa bloß nach den Unterrichtsgegenständen, in mehrere Kurse theilte.

Ich schließe hier meine, freilich nicht erschöpfenden Bemerkungen über Lesebücher. Es sollte mich freuen, wenn ich damit künftigen Verfassern von dergleichen Schriften einen Fingerzeig gegeben hätte, wie sie bei der Bearbeitung zu verfahren haben, wenn sie wirklich für die Schule etwas Brauchbares liefern wollen. Die Forderungen, die man an ein gutes Lesebuch zu machen berechtigt ist, sind im Einzelnen folgende:

1) Das Lesebuch darf nicht kurze, unter sich nicht zusammenhängende, Sätze, sondern es muß längere Aufsätze enthalten, damit das Kind eine längere Reihe schriftlich dargestellter Gedanken richtig und fertig lesen lernt. Einzelne Sätze soll das Kind in der Fibel lesen lernen.
2) Die einzelnen Lesestücke dürfen weder viele Fragen noch viele, der Erklärung des Lehrers bedürftige Sachen enthalten, weil sonst das Lesen entweder zu oft unterbrochen werden müßte, oder weil die Kinder dann leicht sich das gedankenlose Lesen angewöhnen könnten. Jedes Lesestück muß aber wohl Stoff zum Nachdenken enthalten, so daß der Lehrer nach Lesung des Ganzen eine kurze Unterredung mit den Schülern darüber anstellen kann.
3) Der Inhalt der Lesestücke muß sich genau an den Gesammtunterricht anschließen, ohne einzelne Unterrichtsgegenstände (z. B. den Sprachunterricht) vorzugsweise oder ausschließlich zu berücksichtigen.
4) Die Form der Lesestücke muß mannichfaltig sein. Bald ist es eine Erzählung, bald ein Gespräch, bald ein kleiner Briefwechsel; Prosa wechselt mit Poesie ab.
5) Bei der Auswahl der Lesestücke muß darauf gesehen werden, daß die verschiedenen Gemüthszustände des Menschen, z. B. Freude, Trauer, Furcht u. s. w. darin ausgedrückt sind, und auch in dieser Hinsicht müssen die Stücke recht mannichfaltig geordnet sein.
6) Die Lesestücke müssen in einer strengen Stufenfolge nach den verschiedenen Stufen des Schulunterrichts vom Leichtern zum Schwerern geordnet werden, sowohl hinsichtlich des Inhalts als der Form.

3.

Ueber höhere Bürgerschulen.

Die Ideen der höhern Bürgerschulen ist noch neu; sie ist entstanden aus dem Gefühle, daß zwischen der Bildung durch die Volksschulen und der Gymnasialbildung eine Lücke sei, daß manche Bürgerklassen weder in den Gymnasien, noch in den gewöhnlichen Schulen hinreichenden Unterricht und genügende Bildung erhalten können. Diese Idee ist bis jetzt fast nur in Schriften besprochen, und es sind nur einzelne Versuche zu ihrer Realisirung gemacht worden. Auch in diesem Zweige des öffentlichen Schulwesens bahnt Preußen, wie es scheint, den Weg, indem es die höheren Bürgerschulen für nothwendig und wesentlich in dem Systeme des öffentlichen Unterrichtes erklärt, ihnen ein bestimmtes Ziel und einen festen Lehrplan vorgeschrieben, und durch angeordnete Entlassungsprüfungen ihnen die Rechte höherer Lehranstalten gegeben hat.

Es ist wohl natürlich, daß die Ansichten über den Zweck und das Ziel der höheren Bürgerschulen noch sehr schwanken, da die Idee derselben noch neu ist und deshalb noch nicht zu völliger Klarheit hat gebracht werden können. Man trifft hin und wieder städtische Schulanstalten, welche den Namen „höhere Bürgerschulen" führen, ohne es wirklich zu sein. Sie unterscheiden sich von den gewöhnlichen Bürgerschulen nur durch die Zahl der Klassen und durch das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände; sie geben aber darum noch keine höhere Bildung für Bürger, und ihre Leistungen übertreffen die der gewöhnlichen Bürgerschulen nur wenig oder gar nicht. Man darf deshalb noch nicht glauben, die Idee der höhern Bürgerschulen sei da ins Leben getreten, wo es Schulanstalten giebt, die sich diesen Namen beilegen.

Oft werden die höheren Bürgerschulen mit den Gewerbeschulen verwechselt, und doch sind beide wesentlich von einander verschieden. Die Gewerbeschulen können keinen andern Zweck haben, als diejenigen durch einen zweckmäßigen Unterricht zu bilden, welche sich den höhern Gewerben und den Künsten widmen wollen. Sie sind also, wie die Forstschulen, landwirthschaftlichen Lehranstalten, Specialschulen, während die höheren Bürgerschulen allgemeine Unterrichtsanstalten sind, wenn ihre Idee richtig aufgefaßt wird.

In neuester Zeit scheint man den Zweck der höheren Bürgerschulen noch auf andere Weise bestimmen zu wollen, indem man sie vorzugsweise als Bildungsanstalten für gewisse Arten von Beamten (z. B. Postofficianten, Baubeamte 2c.) anzusehen geneigt ist. Auch diese Ansicht scheint mir nicht die richtige zu sein. Zwar können und sollen sie allerdings auch zur Bildung solcher Beamten dienen, welche keine wissenschaftliche, aber doch eine höhere Bildung bedürfen, als die gewöhnlichen Volksschulen, auch die städtischen geben können; aber dieser Zweck ist dem eigentlichen Zwecke jener Anstalten doch nur untergeordnet.

So wie die Gymnasien die Bestimmung haben, allgemeine wissenschaftliche Bildung denen zu geben, die sich später vorzugsweise der Förderung der geistigen Interessen der Gesammtheit widmen und dem Gemeinwesen die rechte Form geben und erhalten wollen; und die Volksschulen dagegen für den Unterricht derjenigen Klasse der Staatsbürger da sind, welche hauptsächlich durch weisen Gebrauch ihrer Körperkräfte dem Ganzen nützen und die realen Bedingungen des Zusammenlebens begründen; so sollen die höheren Bürgerschulen, zwischen jenen beiden Arten von Unterrichtsanstalten in der Mitte stehend (weshalb sie auch wohl Mittelschulen genannt werden), dem Stande die rechte Lebensbildung aneignen, welcher durch Benutzung wissenschaftlicher Forschungen die höheren realen Staatsinteressen zu fördern berufen ist. Die höheren Bürgerschulen sind daher allgemeine Bildungsanstalten, und können nicht einzelnen bürgerlichen Berufsarten dienen. Sie müssen Alles in ihren Unterricht aufnehmen, was zur Hervorrufung einer höhern (aber nicht eigentlich wissenschaftlichen) Lebensbildung erforderlich ist, und sie müssen die ihnen anvertrauten Schüler mit solchen Kenntnissen und Einsichten ausrüsten, daß dieselben eine klare Ansicht von dem Leben und dem Staate erhalten, und befähigt werden, in ihren besonderen Lebensverhältnissen auf die rechte, d. h. den gemeinsamen Interessen zuträgliche, Art wirksam zu sein.

Die Unterrichtsgegenstände in den höheren Bürgerschulen können von denen der Volksschulen im Grunde nicht verschieden sein, da das niedere, wie das höhere bürgerliche Leben auf denselben Grundlagen ruht, und die niedere und höhere Lebenskenntniß in der Kenntniß der Natur, des Menschen und Gottes besteht; aber der Umfang, in welchem, und die Art und Weise, wie die allgemeinen Lebenskenntnisse in diesen Anstalten gelehrt werden, ist natürlich ein anderer, als in den gewöhnlichen Volksschulen, und die Beziehungen des Unterrichts auf die Lebensverhältnisse sind begreif-

licher Weise ebenfalls anders. Der Umfang und die Natur des höheren Bürgerschulunterrichts muß aus der Stellung abgeleitet werden, welche der Stand, für den sie bestimmt sind, im Leben hat. Dies kann und soll aber hier nicht geschehen, weil dazu ein größerer Raum erfordert würde, als mir zu Gebote steht, und weil ich mich dadurch von dem eigentlichen Zwecke dieser Blätter zu weit entfernen würde. Ich begnüge mich daher mit folgenden Bemerkungen.

Die allgemeine Bildung für den höhern Bürgerstand, welche die Aufgabe der höheren Bürgerschule ist, besteht nicht in einer gesteigerten theoretischen Ausbildung des Verstandes, oder in einer umfassendern formalen Uebung der Urtheilskraft; aber auch nicht in einer größern Masse von Kenntnissen aus einzelnen wissenschaftlichen Fächern und in einer oberflächlichen Bekanntschaft mit vielerlei Gegenständen. Wer hierin die höhere Bildung suchen wollte, würde dadurch beweisen, daß er das Wesen derselben gar nicht erfaßt hat. Es kann Jemand bei einer großen Geübtheit im formalen Denken und bei einem reichen Schatze positiver wissenschaftlicher Kenntnisse noch immer ohne wahre Lebensbildung sein, wenn nämlich sein Denken sich nur auf abstracte Gegenstände richtet, wenn seine Kenntnisse für das Leben todt, und wenn nicht das Leben und seine Zwecke ihm dadurch klarer geworden sind. Auch in der genauern Bekanntschaft mit solchen Wissenschaften, welche auf den bessern Betrieb gewisser bürgerlichen Gewerbe Einfluß haben, z. B. mit der Mathematik und Physik, kann die allgemeine höhere bürgerliche Bildung nicht liegen, weil sie ja sonst eben keine allgemeine Bildung sein könnte. Ich kann diese Bildung nur finden in der höheren Einsicht in das gesammte Leben, in dem tiefen Auffassen der Lebenserscheinungen, in der richtigeren Würdigung der öffentlichen Verhältnisse, in gebildeterem Geschmacke, edlerer Liebe für alles Gute und Schöne, und in reinerer uneigennütziger Frömmigkeit und Tugend. Eine höhere Bürgerschule, deren Streben nicht darauf gerichtet wäre, eine solche höhere Bildung hervorzurufen, würde ihre Aufgabe verkennen, und für die Volksbildung nur von untergeordnetem Werthe sein. Ist meine Bemerkung richtig, so erhellet, daß Religion, Sprache und Geschichte als Hauptunterrichtsgegenstände der höheren Bürgerschule angesehen werden müssen. Es ist hin und wieder vorgeschlagen worden, die Mathematik in diesen Unterrichtsanstalten zum wichtigsten Gegenstande und zum Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes zu machen; aber bei diesem Vorschlage verwechselt man die höheren Bürgerschulen mit Real- oder Gewerbeschulen. Ich verkenne die

die Wichtigkeit der Mathematik für jeden Unterricht keineswegs, ich weiß, welchen wichtigen Einfluß der Unterricht in ihr auf richtiges und klares Denken und auf die richtige Auffassung vieler Erscheinungen im Leben hat; aber ich bin auch der festen Ueberzeugung, daß sowohl die Sprache, als auch die Geschichte ein noch vorzüglicheres allgemeines Bildungsmittel ist. Die Sprache ist das Produkt unseres Denkens, der Ausdruck unseres innersten Innern, das unentbehrliche Mittel des Verkehrs der Geister unter einander. In ihr und durch sie treten unsere Gedanken und Empfindungen ins Bewußtsein, durch sie werden dieselben erst klar und Andern verständlich. Sie ist es, die uns einführt in die geistige Welt Anderer, die uns den unendlichen Reichthum der Gedanken aufschließt und uns erst zu Menschen macht. Kein anderer Gegenstand kommt ihr gleich, wenn es sich um allgemeine Bildung handelt. Sie ist das trefflichste Mittel zur formalen Verstandesbildung, wenn der Unterricht in ihr nur auf die rechte Art ertheilt wird; sie kann die beste Bildnerin des Geschmackes werden, sie vermittelt die Bekanntschaft mit den klassischen Männern unseres Volkes, und ist der Schlüssel zu den Ideen und Ansichten, welche diese in Schriften niedergelegt und uns hinterlassen haben, damit wir daran unsern Geist bilden, unser Urtheil schärfen und berichtigen, unsern Geschmack veredeln und uns für alles Große und Erhabene erwärmen und begeistern. Der Sprachunterricht greift in das innerste Geistesleben des Jünglings weit tiefer ein, als der Unterricht in der Mathematik, die sich doch nur immer mit Abstractionen beschäftigt.

Auch die Wichtigkeit des Geschichtsunterrichtes wird dem bald einleuchten, der über das Wesen der allgemeinen höhern Bildung nachdenkt. Die Geschichte bietet einen so reichen Stoff zu vielseitiger Bildung des Geistes und Gemüthes dar, wie ihn weder die Mathematik, noch die Naturwissenschaften in sich schließen. In der Geschichte tritt uns die Menschheit entgegen mit all ihren vielartigen Bestrebungen, mit ihren Tugenden und Fehlern; mit ihren Erfahrungen und Thaten, und spricht dadurch zu uns ermunternd und warnend, strafend und tröstend; in ihr veranschaulicht sich uns das Walten des Ewigen, wodurch wir zu heiliger Ehrfurcht und unerschütterlichem Vertrauen gestimmt werden; sie macht uns die Bestimmung des Menschengeschlechtes erst recht klar, sie erweitert unsern Blick, sie bewahrt vor Engherzigkeit. Wenn sie schon hierdurch für die höhere Menschenbildung großen Werth erhält, so wird derselbe für die höhere Bürgerschule noch dadurch vermehrt, daß sie zur tiefern Einsicht in das Leben und seine

Verhältnisse unentbehrlich ist. Wer das Leben kennt, weiß gewiß, wie sehr diese Einsicht dem höheren Bürgerstande im Allgemeinen fehlt. Die verworrenen Begriffe über die einfachsten Verhältnisse des öffentlichen Lebens, die irrigen Ansichten über den Zweck des Staates, die verkehrten Urtheile über alltägliche Erscheinungen, die Halbheit in Entschließungen und im Handeln, die Lauheit gegen das Gemeinwohl, der überall sich geltend machende Egoismus, der Mangel an echtem Muthe, wenn es gilt, sich den Uebertreibungen der Partheien kräftig entgegen zu stellen, bezeugen dies hinlänglich. Wie viele Glieder unseres höheren Bürgerstandes wird man denn finden, welche über die wichtigen Angelegenheiten des öffentlichen Lebens, die nun schon seit längerer Zeit so vielfach, zum Theil leidenschaftlich, verhandelt werden, eine nur einigermaßen erträgliche Ansicht haben? Macht sich nicht die große Mehrzahl die verkehrtesten Vorstellungen, wenn von Verfassung, von politischen Rechten, von bürgerlicher Freiheit, von Volkssouverainetät, von Preßfreiheit, von Demokratie, vom Absolutismus, vom Staatshaushalte, von Ablösung der Feudallasten, vom Bundestage und dergleichen Dingen gesprochen wird? Lassen sich nicht viele sonst achtbare und das Gute wollende Männer durch die leidenschaftlichen Declamationen der Ultra zu unbesonnenen Wünschen und Thaten nur darum verleiten, weil es ihnen an der klaren Einsicht in die öffentlichen Angelegenheiten mangelt? Ich irre gewiß nicht, wenn ich behaupte, daß unser höherer Bürgerstand eine höhere allgemeine Bildung, eine tiefere Einsicht in das Leben und seine Verhältnisse erhalten müsse. Eine solche Einsicht aber ist ohne Kenntniß der Geschichte gar nicht möglich, da nur in der Vergangenheit die Gegenwart uns klar wird, da die bestehenden Verhältnisse in der Vorzeit wurzeln, da die Vergangenheit ein Spiegel ist, in dem wir, wenn auch nur in unbestimmten Umrissen, die Zukunft schauen. Genaue Geschichtskenntniß ist eines der trefflichsten Mittel gegen politische Schwärmerei, und führt zu ruhiger, besonnener Betrachtung der gegenwärtigen Verhältnisse und Ereignisse. Aus diesen Gründen muß dem Geschichtsunterrichte neben dem Sprachunterrichte die wichtigste Stelle in dem Unterrichtssysteme der höheren Bürgerschule eingeräumt werden.

Daß der Sprachunterricht nur die Muttersprache wesentlich umfaßt, ergiebt sich schon aus der ganzen Stellung der höheren Bürgerschulen. Fremde Sprachen, namentlich die Anfangsgründe der lateinischen und die französische, können allerdings in den Unterrichtsplan mit aufgenommen, sie müssen aber immer als Nebensache angesehen werden, da die Beschäftigung mit ihnen, so

weit sie hier möglich ist, für die allgemeine Bildung, wie ich sie fordere, nicht von wesentlichem Einflusse sein kann.

Dem Religionsunterrichte kommt zwar auch in der höheren Bürgerschule, seinem absoluten Werthe nach, die erste Stelle zu, da die Religion unstreitig das vorzüglichste Bildungsmittel ist, aber in Hinsicht der Stundenzahl kann er doch, unbeschadet seines Erfolgs, dem Unterrichte in andern Gegenständen nachgestellt werden; da es nicht auf gelehrte Religionskenntniß, sondern nur darauf ankommt, daß die religiösen Wahrheiten auf den Grund der göttlichen Offenbarung, wie sie die Bibel enthält, klar dargestellt werden und daß dadurch der Wille geheiligt wird. Ganz besonders wichtig ist für die höhere Bürgerschule das Lesen der heiligen Schrift und die Geschichte der christlichen Religion. Wenn ich sage, daß dem Religionsunterrichte nicht so viele Stunden eingeräumt zu werden brauchen, so meine ich aber nicht, daß er mit zwei wöchentlichen Stunden abgefunden werden darf, wie leider an nicht wenigen Orten geschieht.

Die Mathematik und die Naturwissenschaften sind in der höhern Bürgerschule, wenn ich ihren Zweck anders richtig aufgefaßt habe, bei aller ihrer Wichtigkeit nur secundäre Bildungsmittel, und wenn sie auch, wie Sprache und Geschichte, unentbehrlich sind, so braucht ihnen doch nicht so viele Zeit, als diesen Gegenständen, gewidmet zu werden. Ich weiß, daß ich durch diese Behauptung bei Vielen anstoße, deren Lieblingsidee die Beförderung der Bildung zur Industrie ist und die in höheren Bürgerschulen nur Anstalten für diese Bildung sehen. Daß ich die Bildung zur Industrie nicht gering achte, zeigt wohl schon meine Forderung, daß Gewerbeschulen errichtet werden sollen; aber gegen die Verdrängung der allgemeinen Bildung durch eine zu weit ausgedehnte Bildung für specielle, namentlich industrielle Zwecke, muß ich mich auf das Entschiedenste erklären, weil ich darin die dringendste Gefahr für das öffentliche Wohl sehe; und ich kann die specielle Bildung für höhere Gewerbthätigkeit durch Mathematik und Naturwissenschaften nur dann als wahrhaft segensreich anerkennen, wenn sie sich auf allgemeine, durch Religions-, Sprach- und Geschichtsunterricht hauptsächlich bewirkte allgemeine Bildung stützt. Außerdem erhalten wir wohl tüchtige Fabrikanten und Gewerbsleute, aber besonnene und wohlgesinnte Staatsbürger, warme Vaterlandsfreunde, gute und kräftige Menschen, fromme Christen werden

uns fehlen, und mit dem Aufblühen der Gewerbe, der Ausdehnung des commerciellen Verkehrs und der Förderung des materiellen Wohles überhaupt dürften dann leicht die höhern geistigen und menschlichen Interessen, die mit dem Materiellen nicht in unmittelbarer Verbindung stehen, wenn auch nicht für immer, aber doch gewiß für längere Zeit, in den Hintergrund treten. Ich meine, daß man der speciellen Bildung zur Industrie ihr Recht einräumen müsse, ohne die allgemeine Bildung dadurch zu verdrängen.

Besonders in jetziger Zeit scheinen diese Bemerkungen Beachtung zu verdienen. Die höhere Bildung für practische Zwecke durch Mathematik und Naturwissenschaften ist in Deutschland lange Zeit hindurch vernachlässigt worden, da fast alle Zeit der allgemeinen Bildung (die freilich nicht immer richtig aufgefaßt wurde, und die man leider zu häufig in Wortgelehrsamkeit, in formale Verstandesbildung oder in todten Gedächtnißkram setzte) zugewendet wurde. Die ungeheuern Fortschritte in allen Zweigen der Industrie, und der Aufschwung der Gewerbthätigkeit, die sich vorzüglich in England, Frankreich und Nordamerika zeigt, haben uns die Nothwendigkeit gelehrt, auf die Bildung zur Industrie mehr Sorgfalt zu verwenden, und unzählige Stimmen sind in den letzten 15 Jahren dafür laut geworden. Man scheint aber aus einem Extreme in das andere zu fallen. Denn der Ruf und das Verlangen nach Industrie-, Real-, Gewerbe-, Handels-, polytechnischen Schulen und ähnlichen Anstalten ist so allgemein und so laut geworden, und die Forderungen sind so hoch gestiegen, daß es, um sie zu befriedigen, beinahe Noth thäte, alle Anstalten für allgemeine Bildung sammt und sonders in Specialschulen zu verwandeln, den Universitäten statt einer wissenschaftlichen Richtung eine practische zu geben, die Gymnasien in Realschulen, die Volksschulen in niedere Industrieschulen umzuschaffen, und statt höherer Bürgerschulen Gewerbeanstalten zu errichten. Dieser Uebertreibung (denn das ist es doch unstreitig) müssen die Regierungen und die besonnenen Freunde echter Volksbildung mit aller Kraft entgegenwirken. Denn wenn die Richtung nach industrieller und practischer Bildung vorherrschend werden sollte, so sind die nachtheiligsten Folgen für die höheren Interessen der Menschheit und für das Staatswohl unvermeidlich.

Bei unbefangenen Lesern habe ich wohl keine Mißdeutung zu befürchten. Die Mathematik und die Naturwissenschaften dürfen von der höhern Bürgerschule nicht ausgeschlossen werden, aber sie

sind hier vorzüglich als Mittel zu allgemeiner Lebensbildung zu benutzen, und sie stehen als solche der Sprache und Geschichte nach.

Ganz besonders muß ich vor dem Fehler warnen, den Unterricht in der höhern Bürgerschule zu sehr zu zersplittern und zu Vielerlei lehren zu wollen. Dieser Fehler findet sich in vielen Anstalten, die sich diesen Namen geben. Zu große Ausdehnung der Mathematik und der Naturwissenschaften, der Geographie und Statistik, und Aufnahme der lateinischen, französischen, italienischen und englischen Sprache in den Unterrichtsplan hindert die Erreichung des Zweckes geradezu. Es ist eine Modethorheit, die Kraft zu zersplittern, weil man, seltsam genug, fragmentarische Kenntnisse und Gedächtnißkram für Bildung hält; es ist eine Versündigung an der Jugend, ihren Kopf mit einem bunten Gemisch von Notizen aus allen möglichen Wissenschaften anzufüllen, wodurch der gesunde Sinn und das klare Denken nur unterdrückt wird. Man vereinige die Kräfte in wenigen Punkten, wenn man wirklich Bildung erzielen will!

Der Unterricht in der höhern Bürgerschule muß einen eigenthümlichen Charakter erhalten, was noch häufig übersehen wird. Er darf weder so streng systematisch und wissenschaftlich sein, als der Gymnasialunterricht, noch so elementarisch, als der Unterricht in der Volksschule. Er muß vielmehr von diesem das Elementarische bis zu einem gewissen Grade beibehalten, von jenem sich systematische Ordnung aneignen und beides mit einander verschmelzen. Er darf weder bloß theoretisch, noch bloß praktisch, weder bloß formal, noch bloß real sein, sondern er muß beiderlei Beziehungen in sich vereinigen, indem er zwar die Theorie nicht vernachlässigt, aber dabei sich stets nach dem Leben hinkehrt. Um meine Ansicht deutlich zu machen, will ich nur auf die deutsche Sprache und auf die Mathematik hinweisen. In der Volksschule kann sich der Sprachunterricht keinen höhern Zweck vorsetzen, als die Schüler durch Uebung dahin zu bringen, daß sie in der Sprache einigermaßen richtig denken und sich über die gewöhnlichen Lebensverhältnisse ausdrücken lernen; an theoretische Kenntniß der Muttersprache, an einen systematischen Unterricht in der deutschen Grammatik kann und darf hier nicht gedacht werden, da das Denken über die Sprache außer dem Kreise der Volksschule liegt. Einen andern Zweck hat aber der Unterricht in der Muttersprache im Gymnasium, oder sollte ihn wenigstens haben. Hier kommt es auf wissenschaftliche Kenntniß derselben an, die erzeugt wird durch grammatisches Studium, durch Verfolgung ihrer geschichtlichen Entwickelung und durch Vergleichung derselben mit fremden

Sprachen, namentlich den Sprachen Griechenlands und Roms. Die Hauptsache ist also im Gymnasium das Denken über die Sprache. In der höhern Bürgerschule, als einer allgemeinen Bildungsanstalt für den Bürgerstand, hat der Sprachunterricht ein von jenen verschiedenes Ziel zu verfolgen. Die Hauptsache bleibt zwar auch hier das Denken in der Muttersprache, aber da es in einem höhern Grade erzielt werden soll, als in der Volksschule, so reicht die bloße Uebung, verbunden mit einzelnen Regeln, nicht aus, sondern es muß ein theoretischer Unterricht hinzukommen, es muß Grammatik gelehrt werden, dagegen liegt das Studium der Geschichte der Sprache, die Lectüre altdeutscher Schriften und die Vergleichung der Muttersprache mit fremden Sprachen ganz außer dem Bereiche dieser Anstalten.*) Aehnliches gilt von der Mathematik. Im Gymnasium hat der Unterricht in ihr vorzugsweise einen formalen Zweck, und eine streng wissenschaftliche Methode des Vortrags ist durchaus erforderlich; in der Volksschule sind dagegen nur die Anfangsgründe derselben auf populäre, auf wissenschaftliche Begründung des Einzelnen verzichtende Art zu lehren, damit die Schüler in den Stand gesetzt werden, sich im Leben desto besser zurecht zu finden und über manche gewöhnliche Lebenserscheinungen sich klar zu werden. Anders muß der Charakter des mathematischen Unterrichtes in der höhern Bürgerschule sein. Sein formaler Nutzen und sein Nutzen für das Leben sind hier von gleicher Bedeutung, und ohne in die Form des strengen mathematischen Systems gegossen zu werden, darf er doch auch nicht bei der populären Kenntniß der Anfangsgründe stehen blei-

---

*) Es liegt außer dem Zwecke dieser Blätter, auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände in der höhern Bürgerschule einzugehen, den Umfang nachzuweisen, in welchem sie betrieben werden müssen, und die Stundenzahl anzugeben, die jedem zu widmen ist. Ich begnüge mich daher, was die deutsche Sprache betrifft, nur kurz zu erwähnen, daß derselben in jeder Klasse wöchentlich 10 Stunden zuzutheilen sind, die theils auf die Theorie der Sprache oder die Grammatik, theils auf Bildung im schriftlichen Ausdrucke, theils auf die Lectüre klassischer Schriften verwendet werden müssen. Die letztere ist besonders wichtig, da sie vorzügliche Gelegenheit bietet, die höhere Urtheilskraft, das sittliche Gefühl, den Geschmack auszubilden, und den Geist der Jünglinge mit erhabenen Ideen zu bereichern; und sie erleichtert zugleich die Aneignung eines guten Styls. Wortklaubereien sind dabei freilich zu vermeiden, und ein Kleinigkeitskrämer darf der Lehrer nicht sein, dem dieser Unterrichtsgegenstand übertragen ist.

ben und sich damit begnügen, den Schülern die gewöhnlichen Rechnungsarten beizubringen, oder die einfachsten geometrischen Formen und einige wichtige, im Leben häufig in Anwendung kommende Sätze zum Bewußtsein zu bringen.

Uebrigens ist es natürlich, daß die rechte Methode des höhern Bürgerschulunterrichtes sich erst später vollständig ausbilden kann, wenn erst viele solcher Anstalten gegründet sind. Wenn die zu errichtenden höhern Bürgerschulen wirklich ihren Zweck erreichen und die Unterrichtsbedürfnisse des höhern Bürgerstandes vollkommen befriedigen sollen, so müssen sie nothwendig selbstständige Anstalten werden, und eigene, besonders vorgebildete Lehrer erhalten. Anstalten, wie die sogenannte höhere Bürgerschule, die jetzt provisorisch in Zwickau eingerichtet worden ist, werden immer sehr mangelhaft bleiben, und verdienen den angemaßten Namen wohl nicht. Denn es ist nicht genug, daß einige Unterrichtsgegenstände mehr in ihren Lehrplan aufgenommen werden, als in den der gewöhnlichen Volksschule; es kommt hauptsächlich auf die Auswahl und Methode beim Unterrichte und darauf an, daß der Lehrplan consequent durchgeführt wird und die Lehrer alle harmonisch nach demselben Ziele hinarbeiten. Dies ist aber unmöglich, wenn das Lehrerpersonal theils aus Lehrern anderer Schulen, theils aus Geistlichen zusammengesetzt wird, denen die Idee einer höhern Bürgerschule vielleicht noch nicht einmal klar geworden ist.

Unnöthig scheint es mir zu sein, daß an höhern Bürgerschulen Entlassungsprüfungen eingeführt und Zeugnisse der Reife ertheilt werden, wie dies in Preußen jüngst angeordnet worden ist. Denn die Schüler gehen ja größtentheils nicht in solche Berufsarten über, wo sie dergleichen Zeugnisse brauchen, und wo es nöthig ist, den Stand ihrer Kenntnisse so genau zu ermitteln. Bei denjenigen, welche in öffentliche Aemter eintreten wollen, würde es vollkommen hinreichend sein, die Bescheinigung zu fordern, daß sie den Unterricht in einer höhern Bürgerschule absolvirt und wie sie ihn benutzt haben. Dagegen aber bin ich der Ansicht, daß denjenigen, die in gewisse Specialschulen (z. B. Kunstschulen, landwirthschaftliche Lehranstalten, Forstinstitute, militairische Bildungsanstalten, Handelsschulen u. s. w.) eintreten wollen, zur Pflicht gemacht werde, sich vorher in einer höhern Bürgerschule den erforderlichen Grad allgemeiner höherer Lebensbildung zu erwerben.*)

*) Später kann vielleicht auch von den in ein Schullehrerseminar Eintretenden die Absolvirung des höheren Bürgerschulunterrichtes gefordert werden.

Denn die Specialschulen geben nur besondere Berufsbildung, und dennoch ist es in hohem Grade wünschenswerth, daß Jeder, der in einem höheren Berufe thätig sein will, nicht bloß die für sein Fach nothwendigen besonderen Kenntnisse und Geschicklichkeiten sich erworben habe, sondern daß er auch überhaupt für die höheren Verhältnisse des bürgerlichen Lebens gebildet worden sei. An dieser allgemeinen Bildung fehlt es vielen Gliedern des höhern Bürgerstandes, die sonst in ihrem Berufe recht geschickt sind; und doch wäre sie ihnen nicht bloß ihrer selbst, sondern auch des Staates wegen sehr zu wünschen. So wie jeder Staatsbürger an den allgemeinen Angelegenheiten Antheil nehmen soll, so muß man dies besonders von den höhern Klassen des Bürgerstandes fordern, die ihrer Stellung nach so großen Einfluß auf die Gesammtheit haben. Eine allgemeine höhere Bildung dient aber gerade dazu, ihnen eine richtige Ansicht vom gesammten Leben beizubringen, ihr sittliches Gefühl recht auszubilden, und ihnen Gemeinsinn einzuflößen, der oft genug in den Geschäften des Berufes im Egoismus untergeht, wenn er nicht in den Jünglingsjahren kräftig geweckt und belebt worden ist.

Die höhere Bürgerschule muß bei den in sie eintretenden Schülern ein gewisses Maaß von Kenntnissen und Bildung vorauszusetzen. Dieses darf sich nicht bloß auf die ersten Elemente des Wissens, auf nothdürftiges Lesen, Schreiben, Rechnen und Religionskenntniß und auf die Fähigkeit beschränken, den Anfangsunterricht zu fassen und zu benutzen; vielmehr müssen die Kenntnisse vorausgesetzt werden, welche in gut eingerichteten städtischen Volksschulen zu erlangen sind. Daß dies unumgänglich nöthig ist, geht wohl aus der Stellung und der Aufgabe der höheren Bürgerschulen deutlich hervor. Die Aufgabe dieser Anstalten ist nicht elementarische, sondern höhere Lebensbildung, und sie *sollen nicht neben* den (städtischen) Volksschulen (Bürgerschulen) sondern über ihnen stehen; sie sollen sich an diese anschließen. Deshalb dürfen nicht acht- und neunjährige Knaben in die höheren Bürgerschulen aufgenommen werden, sondern die Eintretenden müssen mindestens das zwölfte oder dreizehnte Lebensjahr erreicht haben, der ganze Cursus des Unterrichtes ist auf vier Jahre festzusetzen. Dieser Zeitraum reicht aus, um die Aufgabe an den Schülern zu lösen, und die Austretenden haben dann noch Zeit, von ihrem sechszehnten oder siebzehnten Lebensjahre an für die Betreibung eines besondern Berufes, oder für ein öffentliches Amt sich vorzubereiten.

4.

Welchen Antheil können und sollen die Gemeinden an der Besetzung der Schullehrerstellen haben?

In der zweiten Kammer der Sächsischen Stände hat ein Abgeordneter unter andern einen Antrag gestellt, betreffend die Mitwirkung der Gemeinden bei der Wahl der Schullehrer, und mehrere Gemeinden haben in einer Eingabe an die zweite Kammer ebenfalls die Regulirung der Theilnahme der Gemeinden bei der Besetzung der Schullehrerstellen beantragt. Zwar hat hierüber bis heute, wo wir dies schreiben, noch keine Discussion in der Kammer Statt gefunden, und wir wissen daher nicht, welche Theilnahme der Gemeinden die Antragsteller gemeint haben; dennoch wird es nicht am unrechten Orte sein, über den zur Sprache gebrachten Gegenstand hier einige Bemerkungen zu machen. Dabei geht unsere Absicht keineswegs dahin, Alles, was für oder gegen die Wahl der Schullehrer durch die Gemeinden vorgebracht worden ist, vollständig darzulegen und zu beleuchten. Dies ist bereits schon oft, und noch vor wenigen Jahren in mehrern pädagogischen Zeitschriften geschehen.

Jede gute Regierungsverfassung erheischt, daß die Gemeinden in Hinsicht ihrer besondern Angelegenheiten eine größere Selbstständigkeit erhalten, als sie bis jetzt in mehrern Staaten gehabt haben. Es taugt absolut nichts, wenn den Gemeinden in Gemeindesachen die Hände zu sehr gebunden sind, wenn die Staatsbehörden von der Residenz aus alle Localangelegenheiten leiten, wenn die Gemeinden von der Staatsregierung unter eine förmliche Curatel genommen werden. Sowohl der ganze Staat, wenn er nur irgend von einiger Ausdehnung ist, als auch die einzelnen Gemeinden werden benachtheiligt, wenn die oberen Staatsbehörden in locale Einzelnheiten zu tief eingehen, und dadurch Zeit und Kräfte verschwenden; aber auch den Angelegenheiten der Gemeinden bringt es Schaden, weil natürlich den entfernt wohnenden Behörden die nothwendige Localkenntniß gewöhnlich abgeht und dadurch eine Menge Mißgriffe herbeigeführt werden.

Diese Selbstständigkeit der Gemeinden, versteht sich unter beständiger Oberaufsicht der Staatsregierung, kann sich aber begreiflicher Weise nicht über allgemeine Angelegenheiten des Staates er-

strecken, sondern sie muß sich eben auf die besondern Gemeindeangelegenheiten beschränken. Nur in diesen können sie selbstständig sein und werden. Daher würde es z. B. ein höchst nachtheiliger Mißgriff sein, wenn man jeder Gemeinde in Hinsicht der Rechtspflege eine selbstständige Mitwirkung zugestehen wollte; denn diese ist keine besondere Gemeinde-, sondern eine gemeinsame Angelegenheit aller Staatsbürger.

Die Selbstständigkeit der Gemeinden in ihren besondern Angelegenheiten besteht darin, daß dieselben durch die Gemeindeglieder selbst, oder, da an der Verwaltung natürlich nicht Alle Antheil nehmen können, durch, von den Gemeindegliedern frei gewählte Beamte geordnet und verwaltet werden, wobei die Gültigkeit der Wahl in manchen Fällen allerdings von der Genehmigung der Regierung abhängig gemacht werden kann und muß. Wenn die Ortsbehörden von der Regierung eingesetzt würden, so könnte nicht von Selbstständigkeit der Gemeinden die Rede sein.

Hierauf sich stützend, wird von mancher Seite, und nach den erwähnten Anträgen in der zweiten Kammer der Sächsischen Stände wohl auch in Sachsen gefordert, daß den Gemeinden das Recht eingeräumt werde, ihre Schullehrer selbst zu wählen. So wahr aber auch der Vordersatz ist, so falsch ist doch die Folgerung daraus; denn es wird dabei vorausgesetzt, daß auch die Schulbildung eine bloß örtliche, eine bloße Gemeindeangelegenheit sei, was wir durchaus nicht zugestehen können. Es kann vortheilhaft sein, wenn die Erhaltung der Schulanstalten nicht der allgemeinen Staatskasse, sondern den einzelnen Gemeinden zugewiesen wird, und jede Gemeinde hat natürlich an ihrer Schule das nächste Interesse; aber die Schulen sind eine gemeinsame Angelegenheit aller Staatsbürger, da sie nicht für das beschränkte Gemeindeleben allein, sondern für das Leben im Staate vorbilden sollen. Hieraus ergiebt sich aber wohl, daß der Gemeinde gar kein Recht auf die Wahl der Schullehrer zusteht, da die Schulen nicht Ortsanstalten allein, sondern allgemeine Staatsanstalten sind.

Aber es giebt auch außer diesem allgemeinen noch einen besondern Grund, welcher gegen die Wahl der Schullehrer durch die Gemeinden spricht. Wenn eine Gemeinde die Befugniß erhalten soll, gewisse Beamte für örtliche Anstalten selbstständig zu wählen, so wird und muß vorausgesetzt werden, daß sie die Obliegenheiten des Amtes kennt, und zu beurtheilen weiß, wer demselben wohl genügen würde. Diese Kenntniß und Beurtheilungsgabe kann auch, was die rein administrativen Aemter in der Gemeinde betrifft, bei den Gemeindegliedern als vorhanden angenommen werden. Denn

jeder Bauer weiß, was z. B. dem Schultheißen oder Ortsrichter obliegt, und da zur Uebernahme dieses Amtes gesunder, praktischer Verstand, Ortskenntniß und redlicher Wille hinreicht, so kann auch in der Regel Jeder beurtheilen, welcher seiner Mitbürger sich zu diesem Amte am besten eignen dürfte. Ganz anders aber verhält es sich mit dem Schulamte oder Schullehrer. Das Schulamt ist wesentlich geistiger Natur, und kann von den Gemeindegliedern nicht so durchschaut werden, wie z. B. das Amt eines Gemeindevorstehers; der Schullehrer, wenn er sein Amt ganz ausfüllen will, bedarf nicht bloß praktische Lebenskenntniß, sondern einen höhern Grad geistiger Bildung und eigenthümliche Geschicklichkeit, die außer dem Bereiche der Einsicht der Gemeindeglieder liegt, und der Schullehrer wird endlich nicht aus der Mitte der Ortsbürger genommen. Es kann also hier die Voraussetzung nicht gemacht werden, die unumgänglich gemacht werden muß, wenn die Gemeinde selbstständig Ortsbeamte wählen soll. Die Unmöglichkeit, daß eine Gemeinde unter den sich anmeldenden Personen die für das Schulamt sich am besten eignende wählen könne, liegt klar genug am Tage, und die Erfahrung lehrt hinlänglich, daß da, wo das Wahlrecht der Gemeinde noch zusteht, entweder Verbindungen, oder äußerliche, also für das eigentliche Amt ganz unwesentliche Eigenschaften berücksichtigt werden, z. B. angenehmes äußeres Betragen, klangreiche Stimme, Orgelspiel u. s. w. Wenn eine Gemeinde einmal das Rechte trifft, so ist dies lediglich ein günstiger, gegen meine Behauptung nichts beweisender Zufall.

Man könnte gegen meine Ansicht wohl Zweifel und Einreden erheben, aber ich glaube, keine von Gewicht. So ist z. B. oft gesagt worden, daß die Eltern zu dem Lehrer ihrer Kinder Vertrauen haben müßten, und daß daher auch am zweckmäßigsten der Schullehrer von der Gemeinde selbstständig gewählt werde, weil nur auf den die Wahl fallen würde, der das allgemeine Vertrauen besäße. Dies ist aber kein bedeutender Grund gegen mich. Denn Vertrauen, gegründetes Vertrauen kann nur aus genauer Kenntniß der Wirksamkeit eines Mannes hervorgehen; die Erwartungen aber, die eine Gemeinde sich von einem ihr wenig oder nicht bekannten Manne macht, können eben so getäuscht, als erfüllt werden. Sodann würde es auch wohl nur selten sich ereignen, daß ein Schullehrer durch Stimmeneinheit gewählt würde; gewöhnlich werden die Ansichten und Stimmen getheilt sein, die bloße Majorität wird entscheiden, und so muß es kommen, daß der Gewählte nur das Vertrauen eines Theiles der Gemeinde besitzt, und vielleicht gar das Mißtrauen des andern Theiles gegen sich hat. Endlich steht

es ja auch jedem Gemeindegliede frei, seine Kinder außerhalb der öffentlichen Schule unterrichten zu lassen, wenn er zu dieser kein Vertrauen fassen kann*). Ein Lehrer wird weit leichter allgemeines Vertrauen in seiner Gemeinde erlangen können, wenn durch die Gemeinde zu seiner Wahl gar nicht mitgewirkt wurde, und dadurch keine Vorurtheile gegen ihn entstehen konnten.

Etwas mehr Bedeutung würde die Einrede haben, daß die Gemeinden bei der eigenen Wahl ihrer Lehrer natürlich auf die Männer beschränkt werden müßten, welche von der obersten Schulbehörde für befähigt zum Schulamte erklärt worden sind; und deshalb könnte die Wahl gar nicht auf einen Untauglichen fallen, weil ja alle Wählbare tüchtig seien. Ich glaube aber, daß auch hierdurch die Unrichtigkeit meiner Ansicht noch nicht erwiesen wird. Die Grade der Tüchtigkeit der Schulamtscandidaten sind verschieden, und werden es immer sein, und in den besondern Verhältnissen der einzelnen Schulen treten ebenfalls Verschiedenheiten hervor. Der bessere oder schlechtere Zustand einer Schule, die Anzahl der Schulkinder, der Ortsschulinspector, die Ortsverhältnisse überhaupt sind bei der Anstellung eines neuen Lehrers in Betracht zu ziehen; und zwei in Hinsicht der Lehrerbildung gleich tüchtige Schulamtscandidaten passen darum noch nicht gleich gut an jeden Ort und an jede Schule. Zudem sind die Schulstellen dem Gehalte nach sehr verschieden, und wenn die Gemeinde das Recht der Wahl ausübt, so dürfte es sich oft treffen, daß jüngere und weniger tüchtige Lehrer die besten, ältere und tüchtigere dagegen sehr schlechte Stellen erhalten, was jedenfalls als ein Mißstand anerkannt werden muß.

Aehnliche Mißverhältnisse, als die berührten, würden auch entstehen, wenn die Gemeinde nur aus einer kleinen Anzahl (z. B. 3) von der höchsten Schulbehörde vorgeschlagener Candidaten ihren Lehrer wählen dürfte. Es würde auch hier der Fall eintreten können, daß ein sehr tüchtiger Schulamtscandidat entweder gar keine Stelle erhielte, oder doch sehr lange auf eine solche warten müßte. Dieser Gefahr aber darf man doch wohl Niemanden aussetzen,

---

*) Ich bin ein Gegner des unbedingten Schulzwanges. Von jedem Staatsbürger kann und muß ein gewisser Grad geistiger Bildung gefordert werden; aber die öffentlichen Schulen müssen der freien Benutzung der Bürger überlassen werden, und es würde ein kaum zu rechtfertigender Eingriff in die persönlichen Rechte sein, wenn man einen Vater zwingen wollte, sein Kind in einer bestimmten öffentlichen Schule unterrichten zu lassen, zu der er vielleicht vernünftiger Weise kein Vertrauen haben kann.

der Geld, Zeit und Mühe aufgeopfert hat, sich zum Schulamte vorzubilden.

Daher bin ich der Ansicht, daß es für die Schule zweckmäßig und nothwendig ist, die Lehrerstellen nur durch die oberste Schulbehörde im Namen des Fürsten zu besetzen. Es werden dadurch eine Menge von Uebelständen vermieden, welche um so gewisser bei einer andern Besetzungsart eintreten werden, je mehr die Menschen immer Menschen sind und bleiben. Dabei wird natürlich vorausgesetzt, daß die oberste Schulbehörde umsichtig und völlig unpartheiisch zu Werke gehe, und die Schulamtscandidaten, so wie die besondern Erforderniße mancher Schulen kenne. Mißgriffe werden dann gewiß seltener vorkommen, und die Würde des Lehrers ist mehr gesichert, da nun die Gemeindeglieder den Lehrer ihrer Schule durchaus nicht als ihre Creatur ansehen können, was so häufig da geschieht, wo die Gemeinde den Lehrer wählt.

Dagegen muß man den Gemeinden allerdings gestatten, ihre Ansichten bei der Besetzung der Lehrerstellen darzulegen, und man muß dieselben überall beachten, wo sie gegründet und gut sind.

5.

Ueber die Lauheit vieler Volksschullehrer.

Wer könnte es verkennen, daß im Allgemeinen unter den Lehrern der Volksschulen seit einigen Jahrzehnten sich ein neuer Geist geregt hat, und ein Leben erwacht ist, das zu den schönsten Hoffnungen berechtigt? Wer könnte zu leugnen wagen, daß in allen Gegenden Deutschlands sich Volksschullehrer finden, die durch eine wahrhaft gediegene Bildung für ihren Beruf, durch treues Wirken in ihrem Amte, durch festes Fortschreiten auf der Bahn des Wissens die Achtung aller Verständigen sich erwerben? Wer sollte nicht freudigen Blicks auf die vielen Lehrer schauen, die beseelt sind von Liebe für ihr Fach, von redlichem Eifer für die Würde ihres Standes, und von jenem edlen Gemeinsinne, der die Quelle vieles Guten ist?

Wenn wir aber wahr sein wollen, so dürfen wir auch nicht diejenigen unter den Lehrern übersehen, die durch ihre Schlaffheit und Lauheit sich bemerklich machen. Ihre Zahl ist ebenfalls nicht gering; und sie finden sich nicht etwa nur unter den ältern Lehrern, deren Bildung und Anstellung in eine frühere Zeit fällt, son-

dern auch unter den jüngern, die noch in der Blüthe ihrer Kraft stehen, und in denen noch jenes natürliche Feuer glühen sollte, das der Jugend eigen ist, jene Begeisterung, die zu allem Großen und Schönen anspornt, ohne Mühe und Anstrengung ängstlich abzuwägen.

Wir müssen es offen gestehen, daß Wehmuth uns befällt, wenn wir so viele Lehrer sehen, die ihr Tagewerk nur um des lieben Brodes willen mechanisch treiben, die ihre Aufgabe als Lehrer der Jugend nicht begreifen oder nicht begreifen wollen, und die, sobald sie in's Amt getreten sind, in eine Lethargie versinken, die der heiligen Sache der Schulbildung die tödtlichsten Wunden schlägt. Ihre Pflicht als Bildner des heranwachsenden Geschlechtes ganz vergessend, glauben sie genug gethan zu haben, wenn sie die ihnen an's Herz gelegten Kinder mechanisch in den vorgeschriebenen Gegenständen unterrichten (besser abrichten), und sie denken gar nicht daran, den Geist derselben wahrhaft zu wecken, sie mit wahrhaft nützlichen Kenntnissen zu bereichern, ihren Sinn für die Natur zu beleben, ihnen durch Eröffnung der göttlichen Offenbarung heilige Liebe für Wahrheit, Recht und Tugend einzuflößen, ihren Willen zum Guten zu kräftigen, ihr Gefühl für das sittlich Schöne anzuregen, und sie so wahrhaft für das Leben hier und dort zu bilden. Der Unterricht ist für sie nicht Freude, sondern Plage; sie sind froh, wenn sie dem Lehrzimmer den Rücken zuwenden können; sie gefallen sich besser in andern, ihrem irdischen, niedrigen Sinne mehr zusagenden Beschäftigungen; sie ziehen lieber Kohl, als Kinder; sie streuen lieber Samen in das gepflügte Feld, als in der Kinder Herzen; sie veredeln lieber Bäume, als Menschen; sie ernten lieber Früchte des Feldes, als des Geistes; oder sie jagen auch wohl dem irdischen Vergnügen nach, und fühlen bei Spiel und Trinkgelagen eine Seligkeit, die ihnen in der Schule unter der Kinderwelt gänzlich fremd bleibt. Nicht bloß die armen Kinder, die das Unglück haben, solchen Lehrern anvertraut zu sein, sind zu bedauern — diese Lehrer selbst verdienen unser Mitleid. Denn Jesus ruft ihnen zu: „Sie haben ihren Lohn dahin!"

Wir sehen andere Lehrer, die durch Fleiß und Anstrengung während ihrer Bildungszeit sich Kenntnisse und Amtstüchtigkeit erworben haben, die mit Einsicht und Segen in ihrer Schule wirken, die aber dennoch auch der Lauheit beschuldigt werden müssen. Eifrig in ihrem Unterrichte, sind sie doch lässig in ihrer Fortbildung. Sie wähnen, daß sie bereits Alles wissen, was sie für ihren Beruf zu wissen brauchen, daß sie für immer tüchtige Lehrer sein werden, weil sie es jetzt sind. Dünkel flüstert ihnen in's Ohr,

daß sie keiner weitern Belehrung bedürften, daß sie keine Nahrung für ihren Geist ferner brauchten, daß Niemand ihnen etwas Neues, oder doch etwas Besseres zeigen könnte. Daher kümmern sie sich nicht um die Bestrebungen anderer Lehrer, oder um neue Ansichten über Erziehung und Unterricht, die von einsichtsvollen Männern öffentlich vorgelegt werden. Die pädagogischen Schriften (die ausgenommen, die sie bereits besitzen) sind für sie nicht in der Welt, an Lesezirkeln nehmen sie nicht Theil, Lehrerconferenzen besuchen sie nicht oder nur ungern, weil sie hier nichts mehr lernen zu können meinen. Die Thoren! Sie sehen, wie das Wasser des Baches verrinnt und das Bett trocken wird, wenn die Quelle aufhört, neue Nahrung zuzuführen; aber sie begreifen nicht, daß eben so nach und nach der Geist vertrocknet und ein dürres Land wird, wenn ihm nicht immer von neuem wieder Nahrung aus den Tiefen anderer Geister zufließt. Sie denken gar nicht daran, daß ihre Kenntniß und Einsicht, mag sie jetzt auch noch so tüchtig sein, mit jedem Jahre an Tüchtigkeit abnimmt, wenn sie dieselbe nicht beständig auffrischen, und durch das Zusammenhalten mit dem, was Andere dachten, anregen. Sie vergessen, daß Ansichten und Bedürfnisse, wie die Zeit, sich stetig ändern, daß die Menschheit in unaufhörlichem Fortschreiten begriffen ist, und daß der Einzelne, der nicht auch mit vorwärts geht, zuletzt gar nicht mehr für Zeit und Menschen paßt. Stillstand ist Rückgang. Dieses wahre Wort sollten diese Lehrer doch recht ernstlich beherzigen. Sie sollten überlegen, daß ein Lehrer, der im Jahre 1833 ein guter Lehrer ist, es darum noch nicht auch im Jahre 1853 ist.

Endlich müssen wir noch auf eine dritte Klasse von Lehrern aufmerksam machen, die ebenfalls zu den Lauen gerechnet werden müssen. Es sind diejenigen, welche, von Selbstsucht erfüllt, nur sich im Auge haben; die eifrig für ihre eigene Besserstellung wirken, aber lau sind, wo es das Wohl des ganzen Lehrerstandes gilt. Sie kümmern sich nur um ihre eigenen Angelegenheiten, ohne Theil zu nehmen an den allgemeinen Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes. Das Ganze gilt ihnen gar nichts, Gemeingeist ist ihnen gänzlich fremd, allgemeine Fragen finden bei ihnen keine Beachtung. Was geht es sie an, daß die Schule und der Lehrerstand noch vielfach beengt ist, daß seine Stellung im Staate noch nicht in allen Stücken so würdig ist, als sie sein sollte, daß es zum Theil noch an Einrichtungen fehlt, die sorgenfreie Existenz der Lehrer oder ihrer Familie in gewissen Verhältnissen zu sichern? Diese Dinge sind für sie so fremd, wie die Angelegenheiten China's, oder wie die Streitigkeiten der südamerikanischen Staaten. Warum soll-

ten sie sich auch deshalb Sorge machen, warum sollten sie um die würdigere Stellung der Schule und der Lehrer überhaupt sich bekümmern? Warum sollten sie durch Wort und That dazu beitragen, dem Lehrerstande mehr Ansehen und Würde zu verschaffen, dahin mitwirken, daß die Lehrer besser besoldet und mit unpassenden Einnahmen und Nebengeschäften verschont werden, oder durch ihre Theilnahme Einrichtungen zu Nutz und Frommen des ganzen Lehrerstandes hervorrufen und begünstigen, und sich dadurch Ausgaben, Mühen und Sorgen verursachen? Sie selbst sind ja nicht gedrückt, sie selbst sind ja vom Zufalle gerade begünstigt; und sie müßten ihrer Ansicht nach Thoren sein, wenn sie sich um fremde Angelegenheiten abmühten, oder wohl gar durch eine kleine Aufopferung die Bestrebungen gutmüthiger Menschen für den Lehrerstand unterstützen sollten. Sie fühlen sich in ihrer Lage behaglich, und sehnen sich nicht nach etwas Anderem, für das Ganze Besserem; denn sie würden ja nur aus ihrer Ruhe aufgestört! Ihnen ist ja ein besseres Loos gefallen, wie vielen ihrer Amtsbrüder; sie werden von ihren Vorgesetzten und von den Gliedern ihrer Gemeinde mit Achtung behandelt; ihre Besoldung ist *reichlich*, sie müssen weder einen Theil ihrer Einnahme erbetteln, noch sind *mit ihrem* Amte unangemessene Nebenämter verbunden; und selbst für die Tage ihres Alters, so wie für ihre Familie ist in jedem Falle gesorgt.

Wenn auch die erste Klasse der Lauen unter den Lehrern unstreitig die gefährlichste und schädlichste ist, so sind doch auch die beiden andern Klassen dem wahren Wohle der Schule und des Lehrerstandes in hohem Grade nachtheilig. Denn wie soll es mit der Bildung durch Schulen, wie kann es mit dem Lehrerstande besser werden, wenn so Viele aus Unwissenheit, Dünkel und Selbstsucht gleichgültig sind gegen einen wahrhaft bildenden *Unterricht*, *gleichgültig* gegen ihre Fortbildung, gleichgültig gegen die Interessen des ganzen Lehrerstandes! Vergeblich hoffen die Lehrer, daß das Heil ihnen von außen komme! Nur aus dem eignen Innern erblüht jedem Menschen das wahre Glück; und nur aus dem Lehrerstande selbst kann sein wahres Gedeihen hervorgehen!

Darum, meine Amtsbrüder! bannet jenen Geist der Lauheit, der der gefährlichste Feind für euch ist, aus eurer Mitte, und leget ab die Gleichgültigkeit gegen eure Pflicht und euer Gesammtwohl! Erwärmt und begeistert euch für die heilige Sache der Schulbildung; erhöhet durch fortgesetztes Studium eure Tüchtigkeit, und wirket eifrig für das allgemeine Wohl des Staates und eures eigenen Standes! An euch *besonders*, ihr tüchtigen und

wackern

wackern Lehrer, die ihr die Bedürfnisse der Schule und des Lehrerstandes erkannt habt, richten wir unsere Aufforderung. Werdet nicht müde, eure gleichgültigern Amtsgenossen anzuregen; lasset nichts unversucht, sie für das Bessere zu gewinnen; scheuet keine Mühe, um in euren Umgebungen Leben in die Lehrer zu bringen. Schon vielen wackern Amtsgenossen gelang es, einen regen Geist unter ihren benachbarten Brüdern hervorzurufen und die heilige Flamme der Begeisterung in ihrer Brust anzuzünden. Auf! jeder arbeite nach dem Maaße seiner Kräfte dafür; jeder strebe in seinem Kreise, die getrennten Glieder des Lehrerstandes zu vereinigen zu brüderlicher Thätigkeit; jeder trage das Seinige bei, daß aus den todten Einzelnen ein lebendiges Ganze erstehe! Wohl mag euch ein solches Streben Sorgen und Mühe machen; wohl möget ihr hier und da Anstoß und Verkennung finden, oder mit Undank belohnt werden! Aber wo es das Edle und Gute gilt, wer wollte da kleinlich und ängstlich die Unannehmlichkeiten berechnen, die er sich zuziehen könnte, und wer wollte da vor Arbeit und Mühe feig zurückbeben? Nur Muth, Besonnenheit und Ausdauer, dann kann es nicht fehlen.

6.

Die Elementarschule nach dem Geiste der Pestalozzischen Methode*).

Die Zeit, wo Pestalozzi als unübertreffbarer Pädagog und Menschenlehrer mit den übertriebensten Lobsprüchen belegt, und seine Methode als das einzige Mittel, die Menschheit in das goldene Zeitalter zurückzuführen, ausposaunt wurde, ist nun glücklich vorüber, und je mehr wir uns von ihr entfernen, desto ruhiger, besonnener und darum richtiger wird das Urtheil über diesen großen Mann. Niemand wird ihm seine Größe und seinen Ruhm als edler Menschenfreund rauben, Niemand seine hohen Verdienste um die Menschheit und um die Erziehung und die Schulen schmälern wollen und können: aber die Einseitigkeit und Befangenheit im Ganzen und Einzelnen, deren sich der edle Schweizer schuldig gemacht hat, darf eben so wenig verkannt werden. Die Anzahl

*) Vom Schulinspector Hugger. Ulm, 1829. In der J. Ebner'schen Buchhandlung. 224 S. 8. 15 Sgr. (18¾ Sgr.)

seiner Schüler und Anhänger wird von Tag zu Tage geringer, und die Stimmen, welche der Pestalozzischen Methode das Wort reden, verklingen immer mehr. Das ist gut. Denn wenn auch seine Schule gar nicht mehr existirt, das Gute in seinen Ideen und Grundsätzen wird darum nicht untergehen, sondern fort und fort benutzt und angewendet werden; und Pestalozzi wird, wenn auch nicht in eigentlichen Anhängern und Schülern, doch in der Pädagogik und in dem Andenken der Lehrer fortleben.

Der Verfasser der vorliegenden Schrift gehört der Pestalozzischen Schule an, und er ist bemüht, die Methode aus Yverdun, wenn auch nicht dem Buchstaben, doch ihrem Geiste nach, in die Elementarschulen einzuführen. Er hat bemerkt, daß, was auch für eine bessere Bildung der Jugend gethan worden ist, die Elementarschulen doch noch sehr schlecht sind. Das geistlose Wesen, so sagt er in der Vorrede, ist so tief gegründet, daß dadurch einer reinen Ansicht für das Einfache und Bessere die größten Hindernisse in den Weg gelegt sind. Auch fand er sich in seinen Erwartungen von den Wirkungen der Pestalozzischen Methode oftmals getäuscht, weil sie schlecht begriffen und angewendet wurde. Einen bessern Zustand unserer Elementarschule erwartet unser Verfasser nur von der Herrschaft des Geistes der Pestalozzischen Methode in ihnen, und durch seine Schrift will er diese Herrschaft befördern, indem er den Werth eines Unterrichts nach Pestalozzi zeigt und praktische Anwendungen aufstellt, wie sie der Geist der Pestalozzischen Methode fordert.

Das Streben des Verfassers verdient geehrt zu werden, ob er gleich nicht auf dem rechten Wege begriffen ist. Der Geist der Pestalozzischen Methode, wenn Recensent ihn anders richtig aufgefaßt hat, liegt in der Hervorhebung und Begünstigung der formalen Bildung. Pestalozzi glaubte, Alles komme bei der Menschenbildung darauf an, daß die Kraft gestärkt, daß das Kind mit den Formen vertraut werde, unter denen sich die Sachen darstellen; er sahe in der intensiven Bildung den Kern und das Wesen aller Bildung. Darum hatte er die Ansicht, daß Form, Zahl und Sprache die heilige Trias aller Menschenbildung seien; diese Ansichten sind aber offenbar einseitig, und der Geist des Formalismus, der die Pestalozzische Methode durchdringt, ist nicht der, von welchem das Heil für Menschenbildung zu erwarten steht. Es ist schon oft gezeigt worden, daß der Mensch sowohl real als formal gebildet werden muß. Die Form kann nicht die Sache vollständig ersetzen. Wenn auch der Verstand eines jungen Menschen gebildet worden ist, so darf man doch noch nicht behaupten, daß

er nun auch Alles verständig wird angreifen können. Absichtliche Denkübungen, der Sprachunterricht, die Mathematik schärfen das Urtheil: machen sie aber für sich allein schon geschickt, über jeden andern Gegenstand der Wissenschaft und des Lebens gut und richtig zu denken und zu urtheilen? Gewiß nicht! Denn um ein richtiges Urtheil zu fällen, muß man auch die Sache selbst und die Verhältnisse kennen, und das logische Denken an sich reicht nicht aus. Es ist schön, wenn die Kraft an sich gestärkt wird, es ist trefflich, das Kind intensiv zu bilden, und man hat mit dieser Bildung allerdings schon viel gewonnen, aber doch noch nicht Alles. Um die Bildung zu vollenden, muß man ihm auch diejenigen Sachkenntnisse mittheilen, welche ihm für sein Leben nöthig sind, und worauf es einst seine Geisteskräfte zu richten haben wird. So wie ein bloßes Mittheilen von Sachkenntnissen einseitig und ohne bedeutenden Nutzen sein würde, wenn man nicht zugleich darauf ausginge, die Geisteskräfte an den Realien zu wecken und zu bilden; eben so einseitig und, wenn auch vielleicht in geringerem Grade, unnütz würde eine rein formale Bildung sein. Das Richtige liegt nur in der Verbindung beider Arten von Bildung; denn nur dadurch kann ein junger Mensch für sein Leben wahrhaft erzogen werden, daß man ihn die Gegenstände und Verhältnisse des Lebens kennen lehrt und seinen Geist dadurch ausbildet.

Der Verfasser hat also, unserer Ansicht nach, einen falschen Weg eingeschlagen, indem er die Elementarschulen durch Einführung der Pestalozzischen Methode, wenigstens des Geistes derselben, gehoben wissen will. Die Bildung durch Volksschulen kann nur dann wahrhaft gewinnen und sich ihrem Ziele nähern, wenn sie sich dem Leben mehr anschließt, als bisher, wenn sie nicht bloß darauf ausgeht, dem Kinde gewisse Kenntnisse beizubringen und seine Kräfte auszubilden, sondern wenn sie ihn für sein Leben unterrichtet, wenn sie ihn anregt, sich wahrhafte Lebenskenntniß zu erwerben. Ungeachtet dieses Mißgriffs, enthält aber die vorliegende Schrift viele gute Gedanken und manches Wahre. Leider ist aber die Einkleidung oft nicht passend. Der Verfasser wird nicht selten weitschweifig und verliert sich zu oft auf Wegen, die von der Hauptstraße abführen; er spricht oft zu abstract und erschwert dadurch den nicht wissenschaftlich gebildeten Lesern das Verstehen seiner Schrift; die Sprache selbst ist zuweilen (z. B. gleich S. 5) etwas unbehülflich, und die eingestreuten practischen Auseinandersetzungen sind nicht immer angemessen, weil sie oft viel breiter sind, als der Zweck es erfordert. Denn ein vollständiges Bild einer Elementarschule im Geiste der Pestalozzischen Methode zu geben, scheint

der Verfasser nicht beabsichtigt zu haben, obwohl der Titel es vermuthen lassen könnte; er wollte vielmehr nur die Grundsätze angeben, auf welche die Elementarbildung gebaut werden müsse, wenn sie der Methode Pestalozzi's gemäß sein solle.

Der erste Paragraph soll dem Leser den Geist der Elementarbildung enthüllen, er enthüllt ihn aber nicht vollkommen. Denn der Leser erfährt fast nichts weiter, als daß die Entwickelung der Fähigkeiten und Kräfte, die Gott dem Menschen zu einem beruhigten (!) Dasein gegeben hat, die Aufgabe der Elementarschule sei. Abgesehen davon, daß Entwickelung der *Kräfte* an sich nicht die Bestimmung des Menschen, also auch nicht die ganze Aufgabe der Schule sein kann, so ist ja jene Ausbildung der Fähigkeiten und Kräfte auch die Aufgabe der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung. Soll durch diese, welche der Elementarbildung doch wohl entgegengesetzt werden muß, nicht ebenfalls das Wachsthum der geistigen und sittlichen Kraft befördert werden, damit der Jüngling denken und vernünftig handeln lerne? Der Verfasser hat offenbar das Wesen der elementarischen *Bildung nicht tief* genug erfaßt, ja er begeht geradezu einen *Fehler, wenn er* S. 15 sagt, die Elementarschule solle die Anlagen und *Fähigkeiten*, welche dem Kinde als Mittel, als Ernährung- und Erwerbzweig von der Natur mitgetheilt worden, elementarisch anregen und ausbilden. Recensent muß überhaupt darüber klagen, daß zwar oft von elementarischer Bildung und Methode gesprochen, die Natur und das Wesen derselben aber selten erklärt wird. Das Elementarische steht in der Bedeutung, in welcher es hier genommen ist, dem Wissenschaftlichen entgegen, und wenn das Wesen der wissenschaftlichen Bildung in der vollständigen Begründung der Lehren, in der Strenge der Beweise, in dem lückenlosen Fortschreiten von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten *und Schweren, in* dem Denken über eine Wissenschaft oder Kunst liegt, so muß dagegen das Wesen der elementarischen Bildung in die innige Anschließung an das Leben gesetzt werden, wobei es nicht auf die letzten Gründe der Wahrheiten ankommt, wenn diese nicht etwa durch das Leben selbst nahe gelegt werden, noch auf ein lückenloses Fortschreiten an dem Faden des Systems, noch auf wissenschaftliches Denken. Wenn man die Natur des elementarischen Unterrichts immer richtig begriffen hätte, so würde man in unserm Volksschulunterrichte nicht auf so viele Abwege gerathen sein, und man würde namentlich nicht Pestalozzi's sogenannten lückenlosen Unterricht für elementarisch ausgegeben haben. Es wird zugleich einleuchten, daß das Wesen des Elementarunterrichts nicht enthüllt

worden ist, wenn er als ein Unterricht in den Anfängen aller menschlichen Erkenntnisse bezeichnet wird. Denn die Anfangsgründe jeder Wissenschaft, wie die Anfänge aller menschlichen Erkenntniß, können auch wissenschaftlich behandelt werden. — Sehr richtig ist es, wenn der Verfasser S. 9 sagt, daß alles wahre Wissen von dem Menschen selbst ausgehe. Pestalozzi hatte diese, noch immer so wenig von den Lehrern beachtete und angewandte und für die ganze Lehrkunst so wichtige Wahrheit freilich wohl erkannt, aber er wendete sie vermöge seines einseitigen Princips auch nur einseitig an. Wenn aber unser Verfasser S. 12 behauptet, daß der erste Grund der Philosophie von der Elementarschule ausgehe, so ist dies eine völlig überflüssige und eine zu hochtrabend klingende Bemerkung. Denn daß durch die Elementarbildung der Grund zu jeglichem Wissen gelegt wird, ist so klar, daß es kaum erwähnt zu werden verdient. Aus diesem Grunde hätten wir dem Verfasser auch gern den ganzen zweiten Paragraphen erlassen, der die Anwendung der Idee der Elementarbildung im Practischen zeigen soll, als Beweis, daß das Höchste schon im Elementarischen enthalten sei. Das Höchste, so sagt der Verfasser, das in jeder Wissenschaft und in jedem Unterrichtsgegenstande liegt, ist Wahrheit; das höchste Streben eines Zöglings ist, die Wahrheiten oder die Gesetze der Natur in jedem Gegenstande aufzufinden. Die Wahrheit kann aber nur durch die Selbstthätigkeit, durch das reine Verstehen, durch die gründliche Einsicht in einen Gegenstand gefunden werden; diese werden aber durch einen guten Elementarunterricht erstrebt, folglich kann man sagen, daß das Höchste schon im Elementarischen enthalten sei. Wer hat denn aber wohl je daran gezweifelt, daß, da durch einen guten Elementarunterricht der Verstand geweckt, die Urtheilskraft gestärkt, die Selbstthätigkeit geübt und erhöht wird, eben durch diesen Unterricht nicht schon das Denken über die höchsten Angelegenheiten in der Wissenschaft und im Leben vorbereitet, und daß dazu der Grund gelegt wird? Unseres Erachtens versteht sich dies von selbst, und wir sehen daher nicht ein, warum der Verfasser es für nöthig erachtete, diese einleuchtende Wahrheit noch in der Erfahrung nachzuweisen, indem er nämlich einige Gegenstände des Elementarunterrichts durchgeht, und zeigt, daß durch sie der Verstand geweckt, der Geist in Anspruch genommen, auf das Wahre geleitet und in den wahren Grund des Gegenstandes geführt wird. Wenigstens konnte sich der Verfasser weit kürzer fassen, und es lag, nach des Recensenten Ansicht, gar kein Grund vor, warum er den Stufengang der Lautmethode, der Denkübungen nach Pestalozzi's Buche der Mütter, des Sprachunterrichts,

des Rechnens weitläufig, für den wirklichen Unterricht aber doch bei weitem nicht genügend, angiebt, und noch Proben von Schüler-Arbeiten (die allerdings recht gut, oft überraschend sind) einschiebt.

Der dritte Paragraph ist überschrieben: Idee des Organismus im Unterrichte. Der Ausdruck „Organismus" wird aber nicht in seiner eigentlichen Bedeutung genommen; sondern der Verfasser versteht darunter nur das allmählige Entwickeln der Dinge aus einem kleinen Anfange, aus einem Keime. Jede Blume, jeder Grashalm, jeder Baum, jedes Thier ist ihm ein Organismus, weil es sich aus einem Keime entwickelt. Auf eben die Art, also organisch, entwickeln sich nun auch die Kräfte unserer geistigen Natur, und eben so soll nun auch der Elementarunterricht sein. Der Organismus des Unterrichts, liegt daher, nach dem Verfasser in dem Beginnen desselben mit einem einfachen Elemente, in dem allmähligen Fortschreiten, wie es im Entwickelungsgange der Naturprodukte sichtbar ist, und in dem hieraus folgenden unmerklichen Uebergange von einer Stufe zur andern. Recensent braucht wohl kaum anzudeuten, daß der Verfasser hier den Ausdruck „organisch" in einem nicht ganz gewöhnlichen Sinne genommen hat. Unter einem organischen Unterrichte kann man nichts Anderes verstehen, als einen solchen Unterricht, der ganz aus der Idee hervorgegangen ist, in dem nichts Zufälliges und Ueberflüssiges ist, dessen einzelne Theile sich gegenseitig bedingen, und aus dem man nichts ohne Nachtheil für das Ganze herausnehmen kann. Man sieht hieraus, daß der Verfasser den Begriff des Organismus, übergetragen auf den Unterricht, zu sehr beschränkt hat. Uebrigens hat der Verfasser an sich ganz Recht, wenn er behauptet, daß der Unterricht von einem Keime ausgehen und nach und nach von einer Stufe zur andern fortschreiten müsse. Er fehlt aber mit Pestalozzi darin, daß er nur den einzelnen Unterrichtsgegenstand in's Auge faßt, da doch im Gegentheil das Leben die Stufen des Unterrichts geben sollte. — Den meisten Raum in diesem Paragraphen nehmen wiederum practische Auseinandersetzungen ein, die zum Theil mit den im vorigen Paragraphen zusammenfallen, und wenigstens hätten abgekürzt werden sollen.

Der folgende Paragraph handelt von der Methode des Unterrichts, und hat darum besonderes Interesse, weil in ihm die schon oft verhandelte Frage beantwortet wird: ob es eine allgemeine Methode geben könne. Noch jüngst hat ein ungenannter Anti-Pestalozzianer in einer Schrift: „Amalthea" (1s Heft, Stuttgart 1831) diese Frage verneinend beantwortet, und Diester-

weg (Rheinische Blätter 1831. IV, V.) stimmt ihm bei. Unser Verfasser behauptet dagegen, daß es eine allgemeine Methode gebe, welche für jedes Talent und jede Eigenheit passend ist, und nur die Verwechselung der Methode mit Manier führe zu falschen Ansichten. Um seine Behauptung zu rechtfertigen, stellt er sieben allgemeine Grundsätze der Methode auf, und zeigt, daß jeder derselben allgemein sei. Im ersten Grundsatze wird die Anschauung als erste Regel aufgestellt, welche sich auf allgemeine Anlagen, die Sinne und die Geisteskraft gründet. Jedes Kind, das Talent und gesunde Sinne hat, kann also nach diesem Gesetze im Unterrichte geleitet werden. Der zweite Grundsatz heißt, daß jeder Unterrichtsgegenstand vom Keime ausgehen, in einfachen Stufen fortschreiten, und so unvermerkt in das Höhere und Schwerere übergehen müsse, daß es jedem Kinde leicht sein könne, im Schwereren wie im Leichten nach den nämlichen Gesetzen und Regeln Wahrheiten zu finden, und mit freier Thätigkeit handeln zu können. Daß dieser Grundsatz auf jedes Kind anwendbar sei, wird Niemand bestreiten wollen. Der dritte Grundsatz sagt: daß die Geisteskraft als ein selbstständiges Wesen müsse behandelt werden, weil nur das Wissen und Lernen ein wahres Wissen und Lernen sei, welches die menschliche Kraft selbst im Geiste durchschaut und selbstständig erkannt hat. Sobald diese Regel bei einem Kinde nicht anwendbar ist, so ist es blödsinnig und der Bildung unfähig. Jeder Lehrer, der aber den Geist der Anschauung recht kennt, und nach ihr in jedem Unterrichtsgegenstande zu unterrichten weiß, kann diese Regel auf jedes Kind anwenden. Die vierte Regel heißt: daß man so lange bei einem Gegenstande verweilen müsse, bis ihn jedes Kind so gefaßt hat, daß es zur geistigen Anschauung, also zum reinen Bewußtsein gelangt ist. Also auch dieser Grundsatz paßt wieder für jedes Kind. Der fünfte Grundsatz heißt: daß man das Kind immer auf das Wesen des Gegenstandes führen müsse, damit es Grund und Ursache einsehen, und davon Vernunftschlüsse ableiten lerne; und das ist ja der höhere Zweck alles Unterrichts. Dieser Regel dient die sechste zur Stütze, daß der Unterricht elementarisch sein, daß also jeder Gegenstand in seine einfachsten Theile müsse zerlegt werden, wenn das Kind soll Grund und Ursache finden, und wenn es bei Anständen soll sich selbst helfen und den Gegenstand in seinem Wesen erkennen können. Die siebente Regel heißt: der Unterricht muß so geordnet werden, daß das Kind selbst auf den Inbegriff einer Definition von einem Gegenstande, einem Grundsatze, einer Wahrheit, oder einer Regel kommen muß. Bei dieser Regel müssen alle vorhergehenden angewendet werden; weswegen auch diese für jedes

Talent passend ist. — Es ist nicht zu leugnen, daß diese Gründe allerdings sehr für des Verfassers Behauptung von der Möglichkeit einer allgemeinen Methode sprechen, und er hat Recht, wenn er die Unbestimmtheit rügt, welche in der Begriffsbestimmung des Wortes „Methode" liegt; aber Recensent muß dennoch sagen, daß der Verfasser nicht tief genug in den Gegenstand eingedrungen ist, sonst würde er vielleicht einen Vereinigungspunkt seiner Ansicht mit der entgegengesetzten gefunden haben. Die Schuld liegt an dem unbestimmten Begriffe, der mit dem Worte „Methode" verbunden wird. Dieser dem Griechischen entlehnte Ausdruck bedeutet überhaupt die Art und Weise, wie man etwas treibt, und auf den Unterricht bezogen, die Art und Weise, wie man unterrichtet. Dieser weite Begriff, den das Wort seiner Abstammung nach hat, ist bis jetzt in der Pädagogik noch nicht genau festgestellt und begrenzt worden, und es wird bald im weitesten, bald in einem engern Verstande genommen. Es ist hier nicht der Ort, den Begriff von allen Seiten zu betrachten, nur so viel brauchen wir zu sagen, daß er theils auf den Unterricht überhaupt, auf seine Anlegung und Einrichtung im Ganzen, theils auf die Form, deßen sich der Unterrichtende bedient, theils auf einzelne Theile des Unterrichts, auf einzelne Unterrichtsgegenstände bezogen werden kann.

Sodann leuchtet ein, daß man das Wort „Methode" theils nur von den Grundsätzen, wonach der Unterricht geleitet werden soll, theils aber auch von der Anwendung derselben auf besondere Fälle, von dem Verfahren im Einzelnen, von den Kunstgriffen bei dem Unterrichten gebrauchen kann. Der letztern Anwendung steht dem Wortsinne nach nichts entgegen. Wenn schon durch die Mehrdeutigkeit des Ausdrucks „Methode" die Frage, ob es eine allgemeine Methode gebe, unbestimmt wird, so wird diese Unbestimmtheit noch dadurch vermehrt, daß nicht genau angegeben wird, was man mit dem Worte „allgemein" bezeichnen will. Eine allgemeine Methode kann eine solche sein, die bei allen Kindern angewendet werden kann (in diesem Sinne hat der Verfasser den Ausdruck genommen), oder eine solche, die für alle Lehrer, oder für jede Art von Unterricht, oder für jeden Unterrichtsgegenstand und für jede Lehrform geeignet ist. Man sieht hieraus wohl, daß die Frage: giebt es eine allgemeine Methode, ihrer Unbestimmtheit wegen gar nicht beantwortet werden kann, und daß, wenn sie beantwortbar werden soll, erst der Sinn derselben genau angegeben werden muß. Wir wissen nicht, welchen Sinn der Verfasser hinein legen will, oder wie andere Pädagogen sie verstanden wissen wollen, wir glauben aber, daß man nicht gut etwas Anderes damit meinen kann, als ob

es allgemeine Grundsätze geben könne, die in jeder Hinsicht für den Unterricht gültig bleiben, sowohl für den Unterricht im Ganzen, als für die Lehrform und die einzelnen Unterrichtsgegenstände; sowohl für den Lehrenden als für den Lernenden. Nimmt man die Frage in diesem Sinne, so kann sie nur bejaht werden, es wird aber auch sogleich klar, daß Pestalozzi's Methode nicht allgemein genannt werden kann. Es sind allgemeine Grundsätze möglich, die nicht von der Individualität des Lehrers oder des Schülers abhängen; sie sind möglich sowohl in Bezug auf den Unterricht im Ganzen, als auf die Lehrform und die Lehrgegenstände. Die Anwendung dieser Grundsätze wird freilich verschieden sein nach den Eigenthümlichkeiten des Lehrers, und der Erfolg dieser Anwendung wird sich nach der eigenthümlichen Beschaffenheit des Lernenden richten; aber dadurch verlieren die Grundsätze selbst nichts von ihrer Allgemeinheit. Wollte man aber unter Methode auch die Art und Weise verstehen, wie die Unterrichtsgrundsätze von den Lehrern angewendet werden, und den Erfolg, den sie auf die Schüler haben, so ist klar, daß die obige Frage nur verneint werden kann. Von Vielen wird auch wohl der Ausdruck: allgemeine Methode gleichbedeutend mit dem: allgemein, einzig richtige Methode genommen. Dadurch erhielte die Frage wiederum eine andere Bedeutung. So wie es aber nur eine Wahrheit giebt, so kann es auch bei dem Unterrichte überhaupt und bei den einzelnen Zweigen desselben nur eine einzig richtige Methode geben, so daß alle andern falsch genannt werden müssen. Nur kann Niemand mit Bestimmtheit sagen, daß er diese einzig richtige Methode gefunden habe. Alle die verschiedenen Unterrichtsmethoden, die es giebt, kommen der einzig richtigen mehr oder weniger näher; sie sind nichts als Versuche, die wahre Methode zu finden.

Nach diesen Ansichten, die wir der Prüfung unserer Leser unterstellen, läßt sich nun leicht entscheiden, was davon zu halten ist, wenn gesagt wird: jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben. Die allgemeinen Grundsätze, die bei dem Unterrichte befolgt werden müssen, können hiermit nicht gemeint sein. Denn welche Würde und Sicherheit könnte die Unterrichtswissenschaft haben, wenn jeder Unterrichtende sich nach seinen Begriffen und Bedürfnissen die leitenden Principien schaffen wollte. Jene Redensart kann nur den Sinn haben, daß jeder Lehrer nach seiner Eigenthümlichkeit, nach der besondern Beschaffenheit seiner Schüler und nach den Umständen und Verhältnissen, in denen er sich befindet, die Unterrichtsgrundsätze anwenden muß, und daß man nicht ver-

die Arten ihrer Thätigkeit sind zahllos. Wohin soll man nun blicken, um die Erziehungsregeln zu finden? Der Verfasser hat es sich allerdings leicht gemacht; denn er betrachtet nur die Art und Weise, wie die Naturkraft in dem Hervorbringen und dem Wachsthume der Pflanze wirkt, daß sie mit einem Keime beginne und ganz unmerklich von einer Stufe der Bildung zur andern führe. Wir zweifeln aber sehr, ob man die Gesetze, welche die Natur bei der Bildung ihrer Produkte befolgt, auch sogleich auf die Bildung des Menschen, dieses geistig-körperlichen Wesens, übertragen dürfe. Der Mensch soll ja nicht als reines *Naturwesen* erwachsen, er soll nicht für ein bloßes Naturleben gebildet werden. Sein Beruf ist vielmehr, in der Gesellschaft von Menschen zu sein und zu leben, die durch ihre Geisteskräfte die natürlichen Verhältnisse so umgestaltet haben, daß man sie oft gar nicht mehr erkennt. Der vernünftige Mensch schafft sich ein eigenes neues Leben, das von dem der Natur so unendlich verschieden ist. Es scheint uns daher für die Erziehung nicht hinlänglich zu sein, daß man die Natur studirt, die Natur des menschlichen Körpers und Geistes kennen lernt; sondern man muß auch, um sich vor *Fehlgriffen möglichst* zu wahren, die Natur des geselligen Lebens und der *bürgerlichen* Verhältnisse beachten und aus ihr sich Regeln und Gesetze für die Jugendbildung entnehmen.

7.

Das Verhältniß der alten Sprachen zur Mathematik in Gymnasien.

Unlängst wurde zwischen zwei Leipziger Gelehrten ein kleiner Federkrieg geführt über das Verhältniß, in welchem der Unterricht in den alten Sprachen zu dem mathematischen Unterrichte auf Gymnasien stehen solle. Der eine, Herr Dr. Drobisch, Professor der Mathematik an der Leipziger Universität, verlangte, daß der Unterricht in der Mathematik dem in alten Sprachen gleich gestellt werden solle, was der andere, Herr Dr. Nobbe, Rector der Nicolaischule und Professor an der Universität, bestritt, ob er gleich den Werth des mathematischen Unterrichts eben *so* wenig verkannte, als jener den Werth des Sprachunterrichts. Da dieser besondere Streit nur ein Ausfluß des allgemeinen Kampfes

ist, der sich auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichts zwischen der Philologie und der Mathematik nebst den Naturwissenschaften besonders seit 1826 wieder erneuert hat, und da es sehr wichtig ist, die gegenseitigen Verhältnisse beider Wissenschaften festzustellen, so mag es uns vergönnt sein, hier ein Wort darüber zu sagen, wobei wir uns natürlich bescheiden müssen, die Sache zu erschöpfen.

Die Mathematik ist allerdings lange in dem Gymnasialunterrichte auf eine unverantwortliche Weise vernachlässigt worden. Es wirkten hierzu verschiedene Ursachen mit; ein Hauptgrund jener Vernachlässigung lag aber unstreitig in der fehlerhaften Methode, welche die Lehrer der Mathematik, wo es dergleichen gab, befolgten, und in den geringen Früchten, welche eben deshalb jener Unterricht trug. Die Mathematik ist ein wichtiges Bildungsmittel, und wenn auch ihr Nutzen von enthusiastischen Verehrern oft zu hoch angeschlagen wurde, und man ihr Vorzüge als eigenthümlich andichtete, die sie mit andern Unterrichtsgegenständen, wenn diese auf die rechte Art betrieben werden, gemein hat, so läßt sich doch nicht verkennen, daß sie durch Gewöhnung an folgerechtes, logisches Denken die formale Ausbildung des Verstandes ungemein fördert, und auch zur Lebensbildung viel beiträgt, da die Bekanntschaft mit den mathematischen Formen die richtige Auffassung der raumlichen Gegenstände und Verhältnisse und das Eindringen in die Kenntniß der Natur gar sehr erleichtert. Beinahe bis auf die neueste Zeit hat aber der mathematische Gymnasialunterricht diesen Nutzen nicht gehabt, weil bei ihm fast ausschließlich die dogmatische oder Gedächtnißmethode vorherrschte, und an die Anwendung der mathematischen Kenntnisse auf das Leben gar nicht gedacht wurde. Wundern darf man sich daher kaum, daß die gelehrten Schulmänner diesen Unterrichtsgegenstand in den Hintergrund treten ließen.

Der Unterricht in den alten Sprachen hat immer in dem Systeme der Gelehrtenschulen eine Hauptrolle gespielt. Man hielt das Sprachstudium für das bei weitem beste Bildungsmittel, und da unsere Cultur und viele Verhältnisse des Lebens in der Bildung und den Verhältnissen des Alterthums ihre Wurzel haben, so machte man dasselbe zu dem Hauptstudium in Gymnasien. Freilich ist die Art und Weise, wie der Unterricht in den alten Sprachen betrieben wurde, Jahrhunderte lang jammervoll genug gewesen, und zum Theil ist sie es auch noch; aber der Nutzen desselben war auch bei dieser schlechten Behandlung immer einleuchtender, als der Nutzen der Mathematik bei der alten Methode.

Kenntniß der alten Sprachen ist für die meisten Verhältnisse des Gelehrten doch immer nothwendiger, als Kenntniß der Mathematik, und der Gymnasialschüler kam doch, trotz der schlechten Methode, in der Regel so weit, daß er einen alten Klassiker verstehen und nothdürftig lateinisch sprechen und schreiben konnte, während er aus dem mathematischen Unterrichte gewöhnlich nicht den geringsten Nutzen zog.

Wenn man das gegenseitige Verhältniß und den Werth des Unterrichts in den alten Sprachen und in der Mathematik feststellen will, so muß vor allen Dingen ausgesprochen werden, welchen Zweck man sowohl diesem als jenem unterlegt. Der Sprachunterricht kann entweder als unmittelbares Bildungsmittel angesehen werden, in so fern er den Verstand und das Gedächtniß bildet, oder als mittelbares, in so fern er in den Stand setzt, mit der Geschichte, den Ansichten und Ideen der alten Welt bekannt zu werden, oder er läßt sich auch aus beiden Gesichtspunkten zugleich betrachten. Als unmittelbares Bildungsmittel hat er zwar Werth, aber keinen so hohen, daß er nicht durch andere Unterrichtsgegenstände ersetzt werden könnte. Aber als mittelbares Bildungsmittel, als Schlüssel zu der Gedankenwelt des Alterthums ist er von unschätzbarem Werthe und wahrhaft unersetzlich. Er setzt uns in den Stand, in die Tiefen des menschlichen Geistes zu schauen und uns an den doch oft großartigen Ideen der Weisen des Alterthums zu laben und zu kräftigen. Uebersetzungen können uns nicht denselben Nutzen gewähren, da durch sie doch immer die eigenthümliche Färbung der Gedanken, der eigenthümliche Ausdruck der Idee verloren geht, worin eben der Hauptgenuß besteht. Denn dieselben Ideen, welche die Alten in ihren Schriften niederlegten, sind auch in der Muttersprache wohl oft dargelegt worden, aber hier traten sie natürlich in dem Gewande unserer Zeit auf und ohne die eigenthümliche Frische und den Zauber, womit eine längst entschwundene Vorzeit mit ihren vergangenen Wundern sie umkleidet. Wir überschätzen das Alterthum wahrlich nicht, und wissen, daß unsere Zeit in vieler Hinsicht Herrlicheres aufzuweisen hat, als das alte Griechenland und Rom; aber wir sind auch überzeugt, daß beide uns Früchte darbieten, die wir auf heimischen Boden nicht pflücken können. Das Studium der alten Sprachen erscheint uns vorzüglich als mittelbares Bildungsmittel für die Gymnasien von sehr hoher Wichtigkeit; sein unmittelbarer Nutzen für die formale Verstandesbildung ist nicht zu verachten, aber er ist bei weitem minder wichtig.

Der Zweck des mathematischen Unterrichts läßt sich ebenfalls

auf dreifache Art denken. Er kann, auf die rechte Art betrieben, dem Erkenntnißvermögen einen hohen Grad formaler Ausbildung geben; man darf aber nicht vergessen, daß diese Ausbildung nur an den mathematischen Formen und Größen, also immer einseitig, vor sich geht, und die Erfahrung hat schon oft gelehrt, daß die im mathematischen Denken Geübtesten über andere Gegenstände des Lebens weder scharf noch geordnet denken konnten. Freilich darf der mathematische Unterricht bei der Bildung des Geistes um so weniger vernachlässigt werden, je eigenthümlicher das Object (die mathematischen Gegenstände) ist, woran er den Verstand übt, und je weniger er durch irgend einen andern Unterricht ersetzt werden kann; aber dennoch darf man seinen Werth deshalb nicht zu hoch anschlagen, weil man überhaupt die formale Bildung des Verstandes nicht überschätzen darf. Der mathematische Unterricht kann aber auch als mittelbares Bildungsmittel angesehen werden, in so fern durch die Kenntniß der mathematischen Formen und Verhältnisse die genauere Auffassung vieler Gegenstände des Lebens möglich oder leichter, und die practische Bildung gefördert wird. Von dieser Seite ist er aber auf Gymnasien fast nie angesehen worden. Freilich darf er nicht allein als ein Mittel zu practischer Ausbildung betrachtet werden, da der Gymnasialunterricht nicht bloß gewöhnliche Lebensbildung bezwecken kann; aber man darf auf Gymnasien eben so wenig die practische Seite der Mathematik ganz in den Hintergrund stellen, weil der Zweck des Gymnasialunterrichts eben so wenig in bloß formale Ausbildung des Verstandes zu sezzen ist. Seinen wahren Werth erhält der mathematische Unterricht nach unserer Ansicht dadurch, daß er als Mittel zur formalen Bildung und zugleich auch als Mittel zur Lebensbildung betrachtet und behandelt wird.

Was nun den gegenseitigen Werth beider Unterrichtsgegenstände betrifft, so läßt sich derselbe leicht bestimmen. Der mathematische Unterricht hat es mit abstracten Gegenständen, mit abgezogenen Begriffen zu thun, die als solche immer ohne Leben sind, so nothwendig wir sie auch brauchen mögen. Der mathematische Unterricht kann Schärfe und Leichtigkeit im abstracten Denken und einen sichern Blick in vielen Verhältnissen des Lebens geben, aber er führt nicht, wie die Sprache, ein in die reiche Welt der Ideen, in das Spiel der geistigen Kräfte, in das eigentliche Geistesleben; ja, der mathematische Unterricht erleichtert es uns, in die Geheimnisse der äußern Natur zu blicken und aus dieser Nahrung für den Geist zu holen; aber schließt uns nicht, wie der Sprachunterricht, die Tiefen des menschlichen Geistes auf, und macht uns

nicht bekannt mit den Geheimnissen der innern Welt, mit dem Reichthume des menschlichen Gemüths, mit dem so lehrreichen Getriebe der menschlichen Leidenschaften.

Der mathematische Unterricht ist für die Gymnasialbildung sehr wichtig, und seine bisherige Vernachlässigung war eine Versündigung an dem Geiste der Jünglinge; aber der Unterricht in den alten Sprachen, wenn er auf die rechte Art betrieben wird, ist doch viel wichtiger, und an eine völlige Gleichstellung beider darf nicht gedacht werden, wenn man nicht der echten Bildung empfindliche Nachtheile zufügen will.

Was wird denn eigentlich verlangt, wenn Gleichstellung des Unterrichts in der Mathematik und in den alten Sprachen gefordert wird? Wenn man damit nichts weiter will, als daß die Mathematik als nothwendiger und wichtiger Lehrgegenstand in dem Systeme des Gymnasialunterrichts anerkannt, und daß *ihm* hinreichende Zeit zu seiner fruchtbaren Betreibung gewidmet werde, eben so wie dem Sprachunterrichte so viel Zeit zugetheilt ist, als er nöthig hat, so sind wir allerdings ganz damit einverstanden. Wenn aber damit gemeint sein soll, daß dem *mathematischen* Unterrichte eben so viele Stunden zuzutheilen seien, als dem *Sprach*unterrichte, und daß mathematische Kenntnisse gerade in eben dem Grade, als Sprachkenntnisse, zum Maßstabe wissenschaftlicher Tüchtigkeit bei dem Aufrücken in höhere Klassen und bei Prüfungen dienen sollen, so müssen wir uns im Interesse der echten Geistesbildung auf das Entschiedenste gegen eine Gleichstellung beider Unterrichtsgegenstände erklären. Man hüte sich ja, von der Ausdehnung des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien das Heil der Gymnasialbildung zu erwarten. Was wird gewonnen, wenn man die Jünglinge in die höhere Geometrie und den höhern Calcul einführt? Für die abstracte Verstandes*bildung vielleicht et*was; für die Geistesbildung im Ganzen gewiß sehr wenig.

Die verkehrte Art und Weise, wie der Unterricht in den alten Sprachen lange Zeit ertheilt wurde und zum Theil noch ertheilt wird, und die gänzliche Vernachlässigung der Mathematik und der Naturwissenschaften hat eine mächtige Opposition gegen die Sprachstudien hervorgerufen. Man ist aber hier und da in dieser Opposition zu weit gegangen, und hat Forderungen gemacht, die nur auf Kosten tüchtiger wissenschaftlicher Bildung befriedigt werden können. Der Mensch mit der wunderbaren und unendlich reichen Welt des Geistes, die er in sich trägt, steht höher, als die äußere Natur, so herrliche Schönheiten uns diese auch darbietet, und so wenig auch ihre Betrachtung und Durchbringung vernachlässigt

werden

werden darf. Eben so ist auch der Sprachunterricht wichtiger, als der mathematische Unterricht. Uebrigens leuchtet aus unsern Bemerkungen wohl zur Genüge hervor, daß wir ebenfalls für Mathematik, wie für die Naturwissenschaften in dem Gymnasialunterrichte eine Stelle, eine würdige Stelle fordern. Mögen unsere Bemerkungen etwas beitragen, die sich entgegenstehenden Ansichten zu vermitteln, und die rechte Würdigung der beiden in Rede stehenden Unterrichtsgegenstände herbeizuführen!

8.

Ein Wort über die Methode der Uebungen im Schreiben und Sprechen des Lateinischen.

Es ist eine alte Erfahrung, daß die Theorie der Praxis eben so oft voraus eilt, als diese jener. Theoretisch sind oft die Ansichten der Denker über einen Gegenstand völlig im Klaren; aber das Bestehende stellt sich ihrer Einführung ins practische Leben oft viele Jahre lang hemmend entgegen. Zuweilen liegt die Ursache davon wohl an dem bösen Willen der Menschen, in der Regel aber in der Natur der Verhältnisse. Im Denken isoliren wir eine Idee von andern, wir bilden sie aus bis zur Vollkommenheit, und verlangen nun, daß die Wirklichkeit sie in sich aufnehme und sich nach ihr gestalte; wir vergessen aber dabei, daß im Leben alle Verhältnisse eng mit einander verschlungen sind, daß jede Aenderung eines derselben mehr oder weniger von der Veränderung anderer abhängig ist, und daß darum eine an sich ganz richtige und vortreffliche Ansicht nur erst dann segensreich in das Leben treten kann, wenn andere damit in Verbindung stehende Ansichten sich modificirt haben. Aus diesem Gesichtspuncte betrachtet, enthält der oft angefochtene Satz: „daß etwas an sich, in der Theorie richtig, in der Praxis aber falsch sein kann," gewiß Wahrheit. Denn dieser Satz kann doch nur den Sinn haben, daß eine Ansicht, die wir im Denken für sich allein auffassen, vollkommen wahr sein kann, daß es aber ganz falsch sein würde, sie sogleich vollständig auf die Lebensverhältnisse anzuwenden. Und hiergegen dürfte sich wohl kaum etwas Gegründetes einwenden lassen.

In allen Kreisen des Lebens bietet sich unserm Blicke die eben erwähnte Erscheinung dar, daß nämlich die Theorie oft der Praxis

lange voraneilt; ganz besonders aber auf dem Gebiete der Päd
gogik und Schule. Seit Jahrzehnten sind über viele Gegenstän
des Unterrichts richtige Ansichten gewonnen und fast allgemein a
genommen worden, aber zum Theil doch nur in einem sehr b
schränkten Kreise und Umfange in Anwendung gekommen.

Vor allem ist es namentlich der Gymnasialunterricht, und i
diesem wieder der Unterricht in fremden Sprachen, wo die Praxi
noch weit hinter der Theorie zurücksteht. Die gewaltigen Bewegungen in der Pädagogik, die Forschungen über die rechte Methode und die zweckmäßigsten Lehrgänge haben auf den Gymnasialunterricht lange Zeit fast gar keinen Einfluß geäußert, und noch heut zu Tage ist der Unterricht in sehr vielen Gymnasien, und besonders die Art und Weise, fremde Sprachen zu lehren, sehr unmethodisch und unpädagogisch, und beruht ganz auf dem Herkommen.

Ich will jetzt aber nicht über die beste Methode des Unterrichts in fremden Sprachen reden, über welche die Ansichten noch sehr aus einander gehen; ich will es jetzt ganz unentschieden lassen, ob der Weg durch die Grammatik zur Sprache, oder durch die Sprache zur Grammatik eingeschlagen werden muß, oder ob sich beide Wege mit Vortheil vereinigen lassen. Nur über die Art und Weise, wie die Gymnasialschüler in dem Uebersetzen aus dem Deutschen in fremde Sprachen, besonders ins Lateinische, geübt werden, will ich einige unvorgreifliche Bemerkungen zu weiterer Prüfung hier vorlegen. Es will mich nämlich bedünken, als ob man diese Uebungen von einem ganz falschen Gesichtspunkte aus betrachte.

Unsere Gymnasialschüler sollen lateinisch schreiben und sprechen lernen. Man hat zwar von manchen Seiten hiergegen Einwendungen gemacht; aber die Fertigkeit, sich in der lateinischen Sprache richtig und geläufig, sowohl mündlich als schriftlich, auszudrücken, ist wenigstens jetzt für die meisten wissenschaftlich Gebildeten nothwendig; und es läßt sich nicht leugnen, daß hierdurch die Sprachkenntniß ungemein gefördert wird. Jene Einwendungen werden auch dann sehr an Gewicht verlieren, wenn es sich zeigen sollte, daß diese Fertigkeit, wenn richtig verfahren wird, gar leicht ohne viele Zeit und Mühe von den Gymnasialschülern erlernt werden kann.

Die gewöhnlich dabei befolgte Methode scheint mir freilich durchaus fehlerhaft zu sein. Man macht dabei das Uebertragen aus der deutschen Sprache in die lateinische zur Hauptsache, was nicht nur ganz unwesentlich ist, sondern den damit beabsichtigten Zweck auch hindert. Denn der Zweck dieser Uebungen kann doch

nur der sein, die Schüler dahin zu bringen, daß sie ihre Gedanken lateinisch auszudrücken vermögen. Zu Uebersetzern will man sie nicht bilden. Ich wüßte auch nicht, welchen zureichenden Grund man dazu hätte. Dennoch werden die Schüler meist darin geübt, fremde Gedanken, die in der Muttersprache dargestellt sind, in die lateinische zu übertragen. Wenn sie darin geübt sind, werden sie allerdings auch mehr oder weniger im Stande sein, ihre eigenen Gedanken lateinisch auszudrücken; aber die ewige Beschäftigung mit fremden Gedanken ist doch wohl der geistigen Durchbildung nicht zuträglich, und es würde vortheilhafter sein, die Schüler mehr zum Selbstdenken anzureizen. Wer seine eigenen Gedanken in lateinischer Sprache richtig und geläufig darzustellen weiß, der ist auch dann gewiß im Stande, aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. — Aber auch auf andere Art wird der Zweck gerade durch die befolgte Methode gehindert. Mit Recht stellt man sich nicht damit zufrieden, daß die Schüler deutsch ausgedrückte Gedanken in lateinische Worte und Formeln hüllen, und dabei die äußern Sprachregeln befolgen, sondern man verlangt, daß ihr Schreiben und Sprechen auch dem Genius der lateinischen Sprache angemessen sei. Dies kann aber auf dem gewöhnlich eingeschlagenen Wege nur sehr schwer erreicht werden. Denn wenn man die Schüler deutsche Aufsätze ins Lateinische übersetzen läßt, so wird der Genius der deutschen Sprache immer auch in der Uebersetzung noch vorherrschen, oder wenigstens sichtbar bleiben, und nur durch ein glückliches Talent und vielfache Mühe und Anstrengung wird es gelingen, dennoch sich eine dem Geiste der lateinischen Sprache angemessene Schreibart anzueignen. Die Erfahrung liefert hierzu viele Belege. Es giebt wohl Viele, die lateinisch schwatzen, d. h. ihre Gedanken durch lateinische Wörter und Redensarten ausdrücken können; aber nur sehr Wenige, welche im Geiste der römischen Sprache zu denken im Stande sind.

Wenn irgendwo die einfachsten Wahrheiten unbeachtet bleiben, so ist es bei den Uebungen im lateinischen Ausdrucke. Man betrachte doch nur einmal unbefangen, wie man gewöhnlich dabei verfährt! Kaum hat der junge Schüler sein mensa decliniren gelernt, so soll er auch schon aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen! Er weiß vielleicht kaum hundert der gewöhnlichsten Wörter, und man verlangt von ihm, daß er Gedanken, in der Muttersprache dargestellt, lateinisch wiedergebe. Der Bau der lateinischen Sprache ist ihm noch völlig unbekannt, und von ihrem Geiste hat er noch nicht die leiseste Ahnung; dessen ungeachtet soll er lateinisch schreiben! Wenn das nicht unpädagogisch ist, so weiß ich nicht,

was man sonst so nennen könnte. Man erleichtert zwar die Arbeit dem Schüler auf mannichfache Art, und giebt ihm Wörter und Redensarten in reicher Fülle, so daß er diese oft mit wenigen Veränderungen nur an einander zu reihen braucht; aber ich denke, daß dadurch weder etwas gewonnen, noch die Arbeit dem Schüler wirklich erleichtert werde. Denn was für einen Nutzen kann es wohl haben, wenn der Schüler auch viele Seiten auf diese Art übersetzt, wenn er Wörter und Redensarten so mechanisch an einander reiht, wenn er so deutsche Sätze in eine scheinbar *lateinische* Form zwängt? Für seine geistige Bildung bringt dies gewiß *keinen* Vortheil, und die lateinische Sprache lernt er dadurch gewiß nicht kennen. Denn was das Letztere betrifft, so wird hoffentlich Niemand behaupten wollen, daß derjenige die Sprache kenne, der abgerissene Wörter und Formeln kennt. Kenntniß der lateinischen Sprache kann nur durch Studium römischer Schriftsteller erlangt werden. Daß aber auch ungeachtet der gedachten Erleichterung ein solches Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für den Schüler noch eine höchst mühsame, die Lust zur Erlernung des Lateinischen ertödtende und alles wahrhaft *geistige Denken* hindernde Arbeit sei, wird kein Unbefangener in Abrede *stellen*. Welche Freude kann es dem Schüler machen, mechanisch fremde Wörter und Formeln an einander zu reihen? Wie kann er mit Lust diese Arbeit verrichten, da sie ihm größtentheils ohne Sinn und Bedeutung sein und bleiben muß? Wie kann sein Lerneifer angespornt, seine Wißbegierde befriedigt werden, wenn er mechanisch Wörter und Phrasen zusammenzustoppeln gezwungen wird, die für ihn weder Leben noch Reiz haben? Ich gehöre nicht zu denen, welche dem Schüler alles leicht machen wollen, sondern fordere von ihm ernste Anstrengung. Aber diese Anstrengung muß auch auf etwas Reelles gerichtet und wahrhaft *geistig, nicht bloß* mechanisch sein, damit sie ihm Freude wird.

Und welches sind denn die Resultate der gewöhnlichsten Methode? Sie sind doch kläglich genug. Denn nach jahrelanger Mühe und Anstrengung kommen nur Wenige so weit, daß sie erträglich sich lateinisch ausdrücken können; die Meisten bringen es doch nur zu einem halb barbarischen Latein, welches die alten Römer, wenn sie es vernehmen könnten, nicht für ihre Sprache erkennen würden.

Die Fertigkeit, in einer fremden Sprache sich gut ausdrücken zu können, kann nur das Resultat ihrer genauen Kenntniß und der Bekanntschaft mit den Schriftstellern sein, die in ihr geschrieben haben. Ich

sollte denken, daß dieser Satz ganz klar und richtig sei. Wer die lateinische Sprache genau kennen gelernt und sich mit den römischen Klassikern viel beschäftigt hat, dem kommt die Fertigkeit, sich lateinisch auszudrücken, von selbst und ohne große Mühe; es bedarf dann nur geringer Uebung. Man mache also die Schüler mit der lateinischen Sprache, mit ihrem Bau und Geiste, durch fleißige Lesung guter Schriften vertraut, und dann erst lasse man Uebungen im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke eintreten; man stelle die Sache aber nicht dadurch auf den Kopf, daß man die Schüler erst anleitet zum Lateinisch schreiben, und erst nachher, oder doch nebenher, sie die Sprache aus den uns übrig gebliebenen Schriften kennen lehrt. Das ganze Heer von Anleitungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ist nutzlos, ja schädlich.

Ob es zweckmäßiger sei, mit der Grammatik anzufangen, oder mit dem Lesen einer lateinischen Schrift, ist hier gleichgültig. Jedenfalls (und darin werden mir wohl die Meisten beistimmen) ist es nothwendig, daß der Schüler bald zur Lectüre geführt wird. Man verwende hierauf auch alle die Stunden, die für das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische jetzt angesetzt sind; man lese viel, damit die Schüler bald mit der Sprache selbst, mit dem Baue und dem eigenthümlichen Geiste der Sprache einigermaßen bekannt werden. Ist dies geschehen, dann fange man an, mit ihnen lateinisch über das Gelesene zu s p r e c h e n. Denn der mündliche Ausdruck muß, das leuchtet wohl ein, dem schriftlichen vorhergehen. Natürlich schließt man sich im Anfange genau an das gelesene Stück an, und schreitet nur langsam zu Umbildungen, Nachahmungen u. s. w. Wenn auf diese Weise drei oder vier Jahre fortgefahren wird, so werden die Schüler sich gewiß eine nicht unbedeutende Fertigkeit im guten lateinischen Ausdrucke angeeignet haben, ohne große Mühe und ohne jene Elementarbücher, die besser allesammt ungedruckt geblieben wären. Wie sehr die Geistesbildung des Schülers dabei gewinnen würde, ist an sich klar. In den obern Gymnasialklassen müssen dann allerdings selbstständige Uebungen im lateinischen Ausdrucke eintreten, aber ja keine Uebungen im U e b e r s e t z e n aus dem Deutschen ins Lateinische. Die Schüler müssen vielmehr angehalten werden, freie Aufsätze in lateinischer Sprache zu fertigen, wobei die in guten Volksschulen angewendete Methode in schriftlichen Aufsätzen zu berücksichtigen wäre.

Bei der vorgeschlagenen Methode würden die Schüler ungemein gewinnen; aber auch die Lehrer würden Nutzen davon haben,

weil nun die lästige und zeitraubende Correctur der gewöhnlichen, von Fehlern und Schnitzern, Germanismen und Barbarismen strotzenden Uebersetzungen ganz wegfiele.

Möchten, mit diesem Wunsche schließe ich, die vorstehenden Andeutungen von den Gymnasiallehrern einer gründlichen und vorurtheilsfreien Prüfung gewürdigt werden!

Gedruckt bei Carl Friedrich Amelang.

Heinsius Th., Die Pädagogik des Hauses. Eine klassische Frucht=lese für Eltern und deren Stellvertreter. gr. 12. 1 Thlr.

Henzschel, W, (erster evangelischer Prediger an der St. Nicolai=Kirche zu Frankfurt a. d. O.), Der kleine Bibel-Kinderfreund. Eine Sammlung von Bibelsprüchen und Liederversen über die wichtigsten Wahrheiten der Christlichen Religion, für Stadt- und Landschulen, nebst Luthers Katechismus. 8. (6 Bogen) 5 Sgr.

Jost, Dr. J. M., Theoretisch-practisches Handbuch zum Unterrichte im deutschen Styl mit sehr vielen Uebungs=Beispielen. Zunächst für höhere Bürgerschulen, mittlere Classen der Gymnasien, Erziehungs-Anstalten und Privat-Unterricht. 377 Seiten in gr. 8. Auf weißem Druckpapier. 1 Thlr.

Langbein, A. F. E, Ganymeda. Fabeln, Erzählungen und Romanzen zu Gedächtniß- und Rede=Uebungen der Jugend. 8. Zwei Theile. Zweite Aufl. Geh. à 25 Sgr. Cpl. 1 Thlr. 20 Sgr.

Neumann, W., Das Schulexamen über die Realien. Ein Lehr- und Volksbuch in katechetischer Form. 1s Heft. Ueber Himmel und Erde, oder Sternkunde und Naturlehre. 8. Mit einer Kupfertafel. Geheftet 11¼ Sgr.

— — Dasselbe 2tes Heft enthält: Vaterländische Geschichte. 8. Geheftet 20 Sgr.

Nieraese, J. S. F., (Prof. am Friedrichs-Gymnasium), **Kurzer Abrifs des lateinischen Styls für obere Gymnasiumsklassen.** 8. 7½ *Sgr.*

Ponge, Salomon, Manuel de la langue française à l'usage des écoles. II Tomes. I. Tom. contenant: les éléments de la langue française. 8. (15 Bog.) 15 Sgr.

— — **II. Tom. contenant: Recueil de pièces dramatiques.** 8. 15 Sgr.

Ponge, J., (Lehrer der französischen Sprache in Berlin) Hundert Gespräche in französischer und deutscher Sprache über die verschiedenartigsten Verhältnisse des Geschäfts- und Gesellschafslebens; nebst einer Sammlung der im geselligen Umgange gebräuchlichsten Redensarten und der am häufigsten vorkommenden Gallicismen und Germanismen; ferner eine Auswahl von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten. Zur Beförderung des Erlernens der französischen Sprache, und insbesondere zum Schulgebrauch. 8. Sauber geheftet. 25 Sgr.

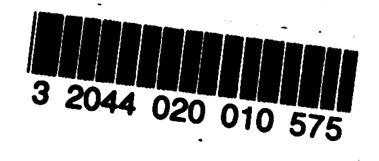
Schönke, K. A., Deutsches Lesebuch für Töchterschulen. Erster Cursus. 8. (27¼ Bogen) 20 Sgr.

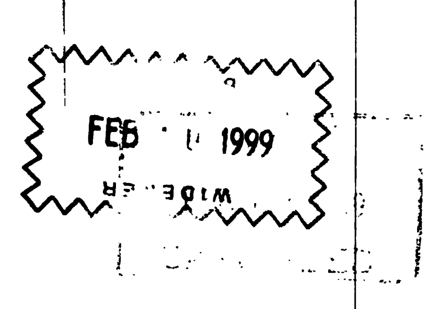
— — Dasselbe. Ausgabe für katholische Schulen. Mit hoher Bischöflicher Approbation. 20 Sgr.

Die zweite Abtheilung von beiden obigen Ausgaben (Poetischer Theil) mit dem Nebentitel: Erstes Declamationsbuch wird auch einzeln abgegeben und zwar für 7½ Sg

Staedler, Dr. G.L., Grammatik der deutschen Sprache. Für Gymnasien, Militär- und höhere Bürgerschulen, so wie zum Selbstunterricht. 22 Bogen in Octav. 20 S

Wilhelmi, Ferdinand, Versuch eines methodischen Leitfadens dem Unterrichte in der Geschichte für Bürger- und Landschulen. Auch unter dem Titel: Geschichts-Kinderfreund. 8. (14½ Bogen) 7½ Sgr.




FEB 1999

